



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

MARIA SIGMAR COUTINHO PASSOS

**UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO: A CONCRETIZAÇÃO NOS NTEs EM SALVADOR -
BAHIA**

Salvador
2006

MARIA SIGMAR COUTINHO PASSOS

**UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO: A CONCRETIZAÇÃO NOS NTEs EM SALVADOR -
BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Arnaud Soares de Lima Jr.

Salvador
2006

Passos, Maria Sigmar Coutinho

Uma análise crítica sobre as políticas públicas de educação e tecnologias da informação e comunicação: a concretização nos NTEs em Salvador – Bahia / Maria Sigmar Coutinho Passos. – Salvador, 2006. 202f.

Contém referências.

Orientador: Arnaud Soares de Lima Júnior.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Campus I. 2006.

1. Tecnologia da informação. 2. Política e educação – Salvador (BA). Comunicação e tecnologia. 4. Ensino auxiliado por computador. 5. Inovações educacionais. I. Lima Júnior, Arnaud Soares de. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

CDD: 379.8198142

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA SIGMAR COUTINHO PASSOS

UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: A CONCRETIZAÇÃO NOS NTEs EM SALVADOR - BAHIA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre Em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, pela seguinte banca examinadora:

Arnaud Soares de Lima Júnior – Orientador _____
Doutor em Educação e Comunicação, Universidade Federal da Bahia (UFBa)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Marco Silva _____
Doutor em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

Tânia Maria Hetkowsiki _____
Doutora em Educação e Comunicação, Universidade Federal da Bahia (UFBa)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Salvador, 23 de maio de 2006.

A
Minha família, pela paciência nos momentos difíceis.
Meus amigos, pelo incentivo e apoio.
Meus professores, pela formação oferecida e a confiança depositada.

AGRADECIMENTOS

A Ana Cintra e Lynn Alves que impulsionaram essa caminhada.

A Arnaud, por suas orientações sensíveis e pelo respeito a minha aprendizagem.

A Anália, Mag, Márcia e Cacilda, pelos conselhos, pelos ouvidos atentos e pela paciência que me dedicaram nesses 02 anos.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da UNEB, pelo apoio através da coordenação, dos professores e funcionários.

A todos que entrevistei e dialoguei nesses anos de pesquisa, pela generosidade dos depoimentos, desprendimento e confiança na minha palavra.

Muito obrigada por contribuírem com minha formação pessoal e profissional.

" E o que fazemos com as exigências que a própria tecnologia nos coloca de contarmos com indivíduos prestos, rápidos em respostas variadas e adequadas a desafios inesperados? Será que o treinamento técnico prepara indivíduos assim? Os instantes de perplexidade em que me faço estas perguntas são poucos e de duração insignificante. Não ameaçam a posição em que me acho e sempre me achei: a de quem, por ser gente, luta incessantemente pelo direito de ser sujeito da História e não apenas nela objeto."

Paulo Freire, 1996

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar as políticas públicas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e Educação no Estado da Bahia, sua implementação e execução no âmbito da formação de professores para o uso pedagógico das TICs, em especial da Informática e Telemática. Tem como objetivos específicos: compreender o sentido da relação público/privado nas políticas públicas brasileiras; problematizar o conceito de TIC subjacente às políticas públicas; compreender as significações dos multiplicadores acerca das políticas públicas de TIC de que são parte; analisar o papel atribuído aos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) dentro das políticas públicas de TIC na Cidade do Salvador. Em relação ao contexto da escola pública, as políticas governamentais de inserção das TICs são geridas pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) através do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) em parceria com as Secretarias de Educação estaduais e municipais, sendo a formação docente desenvolvida nos Núcleos de Tecnologia Educacional. Assim, estes núcleos adquirem relevância enquanto espaço de investigação da concretização das políticas de TIC e Educação. Na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, enquanto Estudo de Caso, os resultados apresentados têm como base os dados documentais, a observação dos processos formativos e o diálogo com os multiplicadores e coordenadores que atuam nos NTEs através de conversas informais e entrevistas. A pesquisa revelou alguns pontos problemáticos na execução e concretização das políticas públicas que ora remetem a imprecisão teórica na concepção das políticas analisadas, em especial em relação ao conceito de tecnologia, ora dizem respeito à herança do autoritarismo que configurou, ao longo da história, as relações políticas na Bahia. A partir da análise dos dados resultantes da pesquisa foram identificados alguns pontos que dificultam a inserção das TICs numa perspectiva mais completa no Estado da Bahia tais como: a falta de conceituação clara sobre a concepção de tecnologia que prevalece nas políticas, tanto em seu aspecto formal quanto na sua concretização, um subdimensionamento da função dos NTEs e dos profissionais destes núcleos, a instabilidade e a descontinuidade das diretrizes que orientam as políticas a cada mudança de gestão.

Palavras-chave: Políticas Públicas – Tecnologia da Informação e Comunicação - Núcleo de Tecnologia Educacional.

ABSTRACT

This research is to analyse the public policies of Communication and Information Technology (TIC) and the Educational Process in the state of Bahia, its implementation and execution, based on teacher education to use the TIC pedagogically in computerising and telecomputerising areas. As specific objectives to comprehend the direction of the relation of public/privates in Brazilian public policies, raise discussion about the concept of adjacent TIC according to the public policies; comprehend the meaning of the multipliers around the public policies which make part of these policies; analyse the Educational Technology Nuclei (NTE) role within the public policies in Salvador City. In relation to the context of Public Schools, the governmental policies of insertion of TIC are managed by the Distance Education Secretary National by the Program of Computing in Education (ProInfo) in partnership with the State and City Educational Secretary, and the teacher education being done at the Educational Technology Nuclei. In this case, these nuclei acquire once relevant space to investigate and make true the TIC policies and Educational Process. A perspective of qualitative research while being Study Case, the results have as a base the documental data, the observation of formative process and the dialog with the multipliers and the coordinators who work at the NTE using informal talk and interviews. The research revealed some doubtful points at the execution and realization of the public policies, since they take us to a theoretical uncertainty in the conception of the analysed policies, specially when talking about technology, once it is about the authoritarian inheritance which has configured for a long time, the policies relations in Bahia. From the results of the research, some points were identified which make it difficult the insertion of the TIC in more complete perspective in the state of Bahia, such as: the lack of the clear evaluation about the conception of technology which remains within in the policies, as its formal aspect as its realization, a short dimension of the NTE function and the professionals in these nuclei, The instability and no continuation of the directrix which guide the policies as there is an administration change.

Keywords: Public Policies – Communication and Information Technologies - Educational Technology Nucleus

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CAPS	Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (SMEC)
CEFET/Ba	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CENAP	Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico
CIED	Centros de Informática Educativa
CPD/UFBa	Centro de Processamento de Dados da Universidade Federal da Bahia
FUST	Fundo para Universalização dos Serviços de Telecomunicações
IAT	Instituto Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NET	Núcleo de Educação e Tecnologia
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
Ong	Organização Não-governamental
PETI	Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes
PIE	Projeto Internet nas Escolas
PROINFE	Programa de Informática da Educação do Estado da Bahia
Prodasal	Companhia de Processamento de Dados de Salvador
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEME	Secretaria Municipal da Educação de Salvador
SIP	Sistema de Informação do ProInfo
SMEC	Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador
TE	Tecnologia Educacional
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste Baiano
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBa	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	ESTRUTURA DO TRABALHO	12
1.2	CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO	15
1.3	PERCURSO METODOLÓGICO	17
2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS	23
2.1	HISTORICIZANDO A RELAÇÃO PÚBLICO/ PRIVADO NO OCIDENTE	25
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O CONTEXTO NEOLIBERAL NO BRASIL	39
2.3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE TIC E EDUCAÇÃO NO BRASIL	46
3	AS TECNOLOGIAS	53
3.1	TÉCNICA E TECNOLOGIA - INERENTES À CONDIÇÃO HUMANA	56
3.2	O SENTIDO DA TECNOLOGIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	68
3.3	EM BUSCA DE SENTIDOS PARA AS TICs NO CONTEXTO EDUCACIONAL	76
4	CASO EM ESTUDO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE TIC E EDUCAÇÃO NA BAHIA E A CONSTITUIÇÃO DOS NTEs EM SALVADOR	87
4.1	BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA ESTADUAL : O PROINFE	88
4.2	TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS: PIE E PETI	93
4.3	NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL: DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÕES	101
4.3.1	Constituição dos NTEs em Salvador	102
4.3.2	Localização e Caracterização dos Espaços Físicos	105
4.3.3	Os Sujeitos que atuam nos NTEs	107
4.3.4	Formações Desenvolvidas em 2004	110
5	ANÁLISE DA CONCRETIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NOS NTEs EM SALVADOR	115

5.1 DEFINIÇÃO DE TEMAS EMERGENTES: PROPOSTA DE ANÁLISE	115
5.2 ANÁLISE DO PAPEL DOS NTEs	116
5.3 AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS DESCRITOS	121
5.4 TENSÕES ENTRE O ASPECTO FORMAL E A VIVÊNCIA DOS SUJEITOS QUE ATUAM NOS NTEs	125
5.5 EM BUSCA DE COMPREENDER A QUESTÃO CONCEITUAL REFERENTE À TECNOLOGIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM QUESTÃO	128
5.6 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO PÚBLICO/PRIVADO NA CONCRETIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM QUESTÃO	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	148
ANEXOS	157

1 INTRODUÇÃO

1.1 ESTRUTURA DO TRABALHO

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, sendo este primeiro dedicado à descrição da pesquisa, ao objeto e aos objetivos, às escolhas e à estruturação do texto, além do percurso metodológico que orientou minha investigação, no qual apresento meu entendimento sobre a relação sujeito-objeto e caracterizo a pesquisa.

Após situar o leitor, concentro, no segundo e terceiro capítulos, a fundamentação teórica que serviu como base para análise dos dados da pesquisa. No segundo capítulo, discuto as políticas públicas educacionais, enfocando as políticas de TIC e Educação, e, nele, a reflexão sobre a constituição das esferas pública e privada no Ocidente serve como lastro para a argumentação acerca do caráter privatista do Estado brasileiro, com sua atual fase neoliberal, e as consequências desta configuração para as políticas públicas. Neste âmbito, dialoguei com autores como Azevedo (2001), Anderson (1995), Arendt (2004), Bianchetti (2001), Bobbio (1987), Chauí (2000), Dupas (2003), Fonseca (1992), Gentili (2002), Oliveira (1995), Oliveira (2005), Soares (1996) e Tommasi (1996). Em relação à questão das políticas públicas de TIC e Educação serviram como referência autores como Alves e Hetkowski (1996), Barreto (2001), Cysneiros (2001), Pretto (2001) e Oliveira (1997).

No terceiro capítulo, busco analisar a categoria Tecnologia, num sentido mais amplo, dialogando com autores que se dedicam ao tema, como Lima Jr. (2003;

2004), Bayle et al. (1996), Liguori (1997), Lion (1997), Maggio (1997), Sancho (1998), Shaff (1995), para defender um conceito de tecnologia além da concepção instrumental que predomina na sociedade, ao tempo em que resgato a conceituação presente nos documentos oficiais que representam as políticas públicas de TIC no Brasil, por acreditar que o entendimento ou não, por parte dos poderes públicos, sobre o que significa a tecnologia pode determinar a democratização de qualidade das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto brasileiro ou apenas representar o desperdício do dinheiro público com políticas que visam apenas a aquisição de materiais, recursos e máquinas.

No quarto capítulo, faço uma descrição crítica da implementação das políticas públicas de TIC e Educação na Bahia, tendo como foco a sua concretização na Cidade do Salvador. Utilizo como fonte de informação os documentos relativos às instâncias estadual e municipal e os depoimentos de pessoas que participam ou participaram da elaboração e/ou implementação das políticas públicas em questão.

No quinto capítulo, busco analisar os dados da pesquisa, especialmente os dados levantados durante a pesquisa em campo, mas não somente estes, a partir de temas que elejo como relevantes para o estudo das políticas públicas de TIC e Educação, sua implementação e concretização em dois Núcleos de Tecnologia Educacional em Salvador, pertencentes às esferas administrativas estadual e municipal.

A análise dos dados, numa perspectiva dialética, parte do pressuposto de que sujeito e objeto são dimensões que interagem na produção de conhecimentos, o que significa que não há um objeto *a priori* que seria dissecado pela investigação científica. O objeto foi sendo constituído ao longo da pesquisa, no diálogo com os

sujeitos envolvidos no processo de concretização das políticas públicas investigadas. Suas significações foram igualmente relevantes para definir a abordagem deste estudo. A pesquisa em campo possibilitou investigar a materialização das políticas públicas de TIC e Educação na ação desenvolvida pelos sujeitos que atuam nos NTEs investigados. Tais ações mantêm uma relação dialética com as representações destes sujeitos sobre tal ação. Dialética aqui, entretanto, não poderia ser resumida à reciprocidade entre ação e representação social, mas configura uma relação de interdependência entre estas dimensões, dentro do conceito de dialética que defino na metodologia.

Concluo, resgatando os objetivos da pesquisa e seus limites ante a complexidade do tema, além das possíveis contribuições para as políticas públicas de TIC e Educação na Bahia. Reafirmo minha posição acerca da necessidade de democratização da educação em todos os níveis e do acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação, o que só acredito ser possível tendo a educação como política pública (AZEVEDO, 2001), com o Estado assumindo o papel de representante dos interesses da maioria da sociedade, o que não acontece no contexto capitalista onde a esfera estatal assume a defesa dos interesses de uma classe, o que se torna mais problemático para as políticas sociais com a adoção do modelo neoliberal de Estado mínimo. Para um acesso democrático e de qualidade, as escolas públicas ganham importância neste processo, sendo a formação docente nos NTEs um dos pontos fundamentais para garantir que as TICs sejam incorporadas numa perspectiva mais ampla, além do aprendizado técnico.

Considero também importante falar de que lugar abordo as políticas públicas de TIC e Educação, pois isto é algo que perpassa toda a dissertação. Neste âmbito, as marcas de minha formação e de toda minha trajetória de vida são

aspectos relevantes no processo de análise que constitui esta pesquisa. Isto é contemplado no memorial que faz parte do Apêndice A que, por questões formais de estruturação das dissertações, deve vir ao final do texto base, mas que considero como leitura prévia que poderia esclarecer traços de subjetividade ao longo da dissertação. Deixo aqui a proposta como sugestão ao leitor. No Apêndice B, constam também os roteiros de entrevistas e, como Anexos, considere relevante incluir alguns documentos levantados ao longo da pesquisa e a transcrição das entrevistas realizadas.

1.2 CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Antes de iniciar a análise propriamente dita, cabe alguns esclarecimentos ao leitor acerca da origem da investigação e seus objetivos, do processo de pesquisa e da forma como foram sistematizadas e analisadas as informações resultantes dos dois anos de reflexão, que são materializadas neste texto.

As questões e objetivos da pesquisa nasceram da minha vivência enquanto formadora em um NTE em Salvador e buscam, inicialmente, dar respostas a estas inquietações. Ou seja, a necessidade de reflexão sobre a realidade com a qual lidava cotidianamente, precedeu o ingresso no mestrado e, por isso, minhas representações sobre este objeto de estudo estiveram sempre presentes na pesquisa. O aprofundamento teórico veio sofisticar meu olhar sobre a realidade analisada, torná-lo mais crítico, mas nunca o coloco como um olhar neutro, distante. Considero que tal fato não retira a importância da pesquisa, mas ao contrário,

legitima-a enquanto conhecimento válido para determinado contexto: “[...]creio – e essa é uma das metas centrais do mundo acadêmico [...] – que devemos refletir criteriosamente sobre as questões que mais nos importam” (APPIAH, 1997, p. 13). Alimento a mesma crença, ao tempo que espero que tal trabalho possa despertar discussões nos contextos analisados, dentro do que proponho.

Minha formação, toda realizada em instituições públicas, direcionou meu interesse para questões relacionadas às políticas públicas. E, neste sentido, a análise crítica das políticas de TIC e educação vem do desejo de que este *locus* (a escola da maioria) seja espaço de democratização dessas tecnologias, numa perspectiva mais ampla do que aquela que vem sendo adotada nos diversos projetos de “inclusão digital”¹. Isto é o que também tenho buscado na atuação no NTE e que apresento no Memorial (Apêndice A). A graduação em História também me tornou mais sensível às questões da sociedade, algo que já me instigava desde a formação técnica. Em outras palavras, a pesquisa buscou congrega, além do compromisso com a produção de conhecimento científico, o compromisso político com a educação pública. Aqui tenho consciência de que não dei conta de todas as demandas e questões do meu percurso formativo, mas sei que o aprofundamento em relação ao tema de pesquisa despertou-me para a necessidade de sistematização do meu conhecimento, o que pretendi contemplar neste texto.

A pesquisa “Uma análise crítica sobre as políticas públicas de Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação: a concretização nos NTEs em Salvador - Bahia” teve como objeto de investigação as políticas públicas de inserção das

¹ Em relação à realidade baiana, na Secretaria Municipal de Educação, há projetos de inclusão digital desenvolvidos em parceria com instituições privadas e Ongs, a exemplo do Instituto Stefanini e da empresa Real & Dados, para oferecimento de cursos de Informática Básica para a comunidade nos laboratórios das escolas municipais. Na instância estadual, tenho conhecimento de um projeto de Inclusão Digital que tem o objetivo de oferecer treinamento em Informática Básica para população de

Tecnologias da Informação e Comunicação na educação baiana, sua implantação e concretização através do processo de formação docente desenvolvido nos NTEs na Cidade do Salvador. Partiu da questão geradora: Que concepção de tecnologia prevalece nas políticas públicas e no sentido atribuído pelos multiplicadores que atuam na formação docente nos NTEs da Cidade do Salvador? Saliento que tal questão foi o que impulsionou a investigação e que, no percurso da pesquisa, outros aspectos foram sendo configurados como relevantes para compreensão da realidade analisada. Desta forma, estabeleci como objetivo geral analisar as políticas públicas de inserção das TICs no contexto nacional e baiano, sua implementação e execução em Salvador através da implantação dos NTEs; e, como objetivos específicos: compreender o sentido da relação público/privado nas políticas públicas brasileiras; problematizar o conceito de TIC subjacente às políticas públicas; compreender as significações dos multiplicadores acerca das políticas públicas de TIC de que são parte; analisar o papel atribuído aos NTEs dentro das políticas públicas de TIC na Cidade do Salvador, construir uma interpretação do que são tais políticas na prática cotidiana dos NTEs.

Para atender aos objetivos citados, esclareço, em seguida, as opções teórico-metodológicas que embasaram a pesquisa e todo o processo investigação.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo neste tópico é explicitar, brevemente, as opções teórico-

diversas cidades onde foram instalados “infocentros”. Não tenho informações sobre a concretização desses projetos/programas.

metodológicas que orientaram a presente pesquisa. Traduzindo em poucas palavras o foco da investigação, busquei analisar a tensão² entre a realidade e a potencialidade das políticas públicas de tecnologia no contexto da *urbe* soteropolitana.

Para esta pesquisa, alguns pressupostos da dialética, enquanto forma de compreensão da realidade, adquiriram importância, a saber: a contradição enquanto elemento da realidade; ênfase no movimento e na transformação como elementos do processo de desenvolvimento histórico e não a busca por categorias imutáveis; a conclusão de que a realidade não pode ser reduzida ao conhecimento que se tem dela (KONDER, 2004). Nesta perspectiva, para as realidades analisadas, as contradições levantadas, através da investigação no desenvolvimento das políticas públicas de TIC e Educação, não são vistas como anomalias e sim como algo que faz parte do desenvolvimento de tais políticas no contexto histórico analisado (a Bahia e os NTEs em Salvador), considerando fundamental a ação dos sujeitos atuantes em tais realidades. A minha interpretação desta realidade é, também, abordada como um recorte analítico e não como tradução literal da própria realidade.

A pesquisa também reflete minha concepção de conhecimento e meu entendimento sobre as especificidades das pesquisas na área educacional. Acredito que o conhecimento nasce da interação entre sujeito e objeto, numa perspectiva dialética, pois não existe um objeto em si a ser apreendido pela investigação científica, mas há uma relação fundante do conhecimento entre um sujeito histórico e algo a ser conhecido. Por isso penso que todo conhecimento, científico ou não, está a princípio circunscrito a um tempo e espaço, e sua ampliação depende da

² É interessante a metáfora com o significado de tensão na Eletricidade (ramo da Física): só há *tensão* onde existe diferença de potencial (ddp), que promove o deslocamento dos elétrons, produzindo corrente e energia elétrica. Gostaria de guardar esta idéia: *a tensão surge da diferença*,

significação atribuída a esse conhecimento (de início restrito) por sujeitos de outro tempo e lugar. Esta opção é reflexo da própria transformação do conhecimento nas Ciências Humanas no século XX.

O surgimento das Ciências Sociais está atrelado ao contexto de desenvolvimento e consolidação das Ciências Naturais no século XIX. O movimento positivista buscava, naquele momento, a cientificidade para as ciências sociais no modelo estabelecido para as Ciências da Natureza. Assim, também a realidade social passa a ser analisada através da observação e experimentação, e o conhecimento daí resultante deveria representar apenas o real observável e manipulável. A neutralidade do pesquisador em relação ao objeto era, portanto, o critério de validação no paradigma quantitativo-realista. Contrária a esta corrente, tendo por inspiração o idealismo kantiano, outros pensadores como Dilthey, Weber e Husserl defendem a especificidade das Ciências Sociais, estabelecendo uma análise compreensiva da realidade: desloca-se a ênfase do objetivo para o subjetivo, configurando o paradigma interpretativo-idealista (ALVES-MAZZOTRI; GEWANDSNAJDER, 1999).

A pesquisa em Ciências Sociais adquire outro estatuto, a partir do século XX, impulsionada principalmente pela Escola de Frankfurt, que propõe uma articulação entre as áreas do conhecimento sem, contudo, perder de vista as especificidades entre as ciências. Neste sentido, as pesquisas qualitativas ganham espaço como metodologias válidas para a construção do conhecimento social e, em especial, para pesquisas em educação a partir da década de 70, na América Latina (TRIVIÑOS, 1987), buscando procedimentos além das análises quantitativas (que caracterizou o paradigma positivista). Este estudo tem como base a análise

pois o próprio princípio da dialética coloca a contradição como fundante da mudança e do movimento. (KONDER, 2004).

qualitativa das políticas públicas de TIC e Educação na Bahia, não excluindo dados quantitativos que sejam relevantes, por entender que a realidade é igualmente objetiva e subjetiva.

O objeto desta pesquisa nasceu de minha vivência enquanto multiplicadora que atua na formação de professores em um NTE da Cidade do Salvador, desde o ano 2000 e das reflexões e inquietações que marcaram esta trajetória. Isto já demonstra, por um lado, o quanto de minhas representações sobre o objeto de pesquisa vão estar presentes na análise dos resultados da investigação e, por outro, que a realidade abordada tem mais significado, a princípio, para os sujeitos que mantêm contato com esta mesma realidade (multiplicadores, coordenadores de NTE, professores de escolas públicas em formação nos NTEs). Pelo envolvimento do pesquisador no contexto, acredito que a relação entre sujeito e objeto não é uma relação neutra e transparente, o que “[...] significa considerar que há um sujeito informado historicamente que se relaciona com o objeto construindo-o e sendo ao mesmo tempo construído nesse processo” (NORONHA, 2000, p. 141). Assim, o processo de investigação representou, também, um momento de ressignificação de meus conceitos e de revisão de minhas certezas.

Entre as abordagens qualitativas da pesquisa educacional, optei pelo Estudo de Caso por apresentar características relevantes às minhas investigação e análise, tais como: ênfase na interpretação em contexto; busca por retratar a realidade de forma completa e profunda; uso de uma variedade de fontes de informação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Diante dos tipos de Estudo de Caso definidos por Yin (2005), o Estudo de Casos Múltiplos foi mais apropriado pelo fato de a pesquisa investigar realidades que, embora possuam uma base comum na política federal (o ProInfo), apresentam especificidades decorrentes das opções de cada

instância administrativa a que estão vinculadas, seja estadual ou municipal. Elegi um NTE estadual e um NTE municipal por acreditar que as especificidades e diferenças na concretização da política nacional (ProInfo) poderiam trazer contribuição para o “aperfeiçoamento” das políticas de TIC e educação no Estado da Bahia. Ao mesmo tempo, esta escolha trouxe o desafio de evitar a comparação entre realidades que são específicas, apenas por elas terem uma base nacional comum.

Para dar conta da investigação, lancei mão de instrumentos de pesquisa como entrevistas semi-estruturadas com os multiplicadores e a coordenadora³, análise documental e observação dos processos formativos para o NTE estadual; a entrevista realizada com uma multiplicadora de um NTE diferente do pesquisado⁴ também contribuiu como fonte de informação sobre a implementação da política estadual. No NTE municipal, utilizei como fontes de informação entrevista semi-estruturada com dois professores-pesquisadores⁵ que contribuíram, direta e indiretamente, para implementação da política municipal (embora não atuassem no NTE no período da pesquisa) e técnicas de pesquisa como análise documental e observação participante, tendo em vista minha atuação nos processos formativos e nas diversas atividades. Apesar de participar ativamente do planejamento e execução das ações neste NTE, procurei manter um certo distanciamento para não conduzir as ações do núcleo para o objetivo da pesquisa e sim para os objetivos e

³ Seleccionei os trechos que considerei relevante para análise das representações dos sujeitos acerca da concretização das políticas em questão e do aspecto conceitual das TIC, a transcrição das entrevistas foi incluída na seção Anexo B para apreciação do leitor.

⁴ Usarei a denominação genérica Multiplicadora X; apesar de não atuar no NTE pesquisado, essa multiplicadora atua na política estadual desde 1998, sendo relevante suas informações para reconstrução da trajetória do PROINFE, descrita no Capítulo 4.

⁵ Professor-pesquisador Arnaud Lima Jr., mestre e doutor em Educação e Comunicação (UFBA) participou das discussões com os professores municipais no processo de implementação da política municipal, tendo contribuído com o aprofundamento das questões teóricas relativas à Educação e Tecnologia; desenvolve pesquisas e publicou diversos artigos sobre a temática currículo e TIC. Professora-pesquisadora Lynn Alves, mestre e doutora em Educação e Comunicação (UFBA), que desenvolve pesquisas e possui publicações na área de Educação e TIC; atuou nas políticas públicas municipais diretamente desde o ano de 1996 até o ano de 2001.

metas do próprio NTE, ao mesmo tempo em que buscava nas ações uma postura investigativa e não apenas executora. Ainda assim, o fato de estar imbricada neste processo contribuiu para um olhar diferenciado em relação a outro NTE analisado. Alguns pressupostos da pesquisa qualitativa serviram como referência para análise dos dados levantados, principalmente nas entrevistas com os multiplicadores, vistos como sujeitos ativos do processo formativo, os quais dão significados próprios às suas ações.

A coleta de dados perdurou durante o período do mestrado, sendo que a observação dos processos formativos nos NTEs foi realizada em 2004. Algumas dificuldades nesse processo devem ser registradas: dificuldade em entrevistar alguns multiplicadores com aparelho gravador, o que, acredito, envolvia um comprometimento maior com as informações fornecidas e, suponho, um risco maior de represália das estruturas de poder, por isso, com alguns multiplicadores utilizei a conversa informal; já no NTE municipal, a pesquisa dependeria de autorização escrita da Secretária de Educação para proceder à investigação, não sendo possível entrevistar os multiplicadores deste NTE; deparei-me também com a imprecisão dos dados quantitativos e cronológicos nas informações fornecidas pela coordenação e/ou pelos multiplicadores. A opção pelo estudo de caso e a utilização de diversos tipos de fontes e instrumentos de pesquisa que caracterizam esta metodologia, possibilitaram a complementaridade das informações para que tais dificuldades não impedissem um entendimento amplo acerca do objeto de investigação.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Na abordagem sobre as políticas públicas, neste capítulo, em especial as políticas públicas de TIC e Educação, no contexto brasileiro atual, marcado pela predominância do modelo neoliberal, ganha importância o entendimento sobre as esferas pública e privada, essencialmente pela subversão que é estabelecida entre estas duas dimensões no neoliberalismo, em que a esfera pública parece ser engolida pelo privatismo. Assim, busco resgatar como foram sendo constituídas a dimensão pública e a dimensão privada nas sociedades ocidentais e definir o que é denominado como modelo neoliberal, a partir de autores que se dedicam ao tema, abordando a condição do Brasil. Em seguida, analiso as políticas educacionais brasileiras dentro do contexto neoliberal, enfatizando as consequências da influência dos organismos internacionais de financiamento, como o Banco Mundial, nestas políticas. Delineado todo esse contexto, descrevo criticamente as políticas públicas de inserção das TICs na educação, o que me deu subsídios para a posterior análise de seus desdobramentos na Bahia a partir das políticas estadual (PROINFE/SEC) e municipal (PIE-PETI/SMEC), no quarto e no quinto capítulos.

Aqui é importante ressaltar que as políticas públicas são resultantes da ação humana em um determinado contexto histórico e não se restringem à dimensão normativa que, embora seja importante, pois “[...]trata-se da dimensão que articula as políticas ao projeto mais global em curso na sociedade” (AZEVEDO, 2001, p. 66), não pode ser tomada como única fonte de informação no entendimento

das políticas públicas. A concretização dessas políticas depende da representação e da ação dos sujeitos nelas envolvidos. Azevedo (2001) ainda aponta a necessidade de entender as políticas educacionais no contexto das relações de poder que permeiam a sociedade capitalista:

A política educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. (AZEVEDO, 2001, p.vii)

Ciente das implicações acima, neste capítulo analiso as dimensões normativas das políticas públicas de tecnologia no Brasil, não ignorando as relações de poder na sociedade capitalista, mas centrando-as na política enquanto *policy*, programa de ação. Foram privilegiadas a revisão bibliográfica do tema e a análise documental, com que busco aferir o sentido das políticas de TIC e os nexos com o projeto de tecnologia para a sociedade brasileira.

Por ter como foco as políticas públicas de TIC, considero importante entender a concepção de tecnologia que se pensa para a sociedade brasileira que, acredito, vai influenciar nestas políticas e na tomada de decisões por parte dos sujeitos envolvidos. Tal concepção pode determinar o lugar da tecnologia no projeto de sociedade e o lugar do Brasil no contexto tecnológico atual, enquanto produtor de tecnologia ou apenas consumidor do que é produzido por outros países. Ademais, o entendimento acerca da tecnologia, em sua inserção no contexto educacional, pode ser limitado à mera utilização pedagógica sem nenhuma mudança no *status quo*, ou na projeção do espaço escolar enquanto espaço de produção de conhecimento. Esta representação acerca da tecnologia está presente nos documentos, mas também nas ações e na fala dos sujeitos do processo. Dedico o Capítulo 3 à categoria Tecnologia, aqui detenho-me nas políticas públicas.

2.1 HISTORICIZANDO A RELAÇÃO PÚBLICO/PRIVADO NO OCIDENTE

A confusão entre as esferas pública e privada é algo que tem marcado o neoliberalismo. A distinção entre o público e o privado foi, segundo Chauí (2000), um dos traços da Modernidade, mas que teve um longo processo de desenvolvimento que culminou na idealização do Estado enquanto esfera pública de poder, mediadora dos conflitos e interesses da sociedade civil. É importante resgatar este percurso, assinalando o processo de distinção das esferas pública e privada, tendo em vista que tal distinção sempre foi problemática em relação ao contexto brasileiro que teve sua história marcada pelo imbricamento entre o público e o privado, em todo seu processo de colonização e de formação do Estado Nacional. Nesta questão, travo um diálogo mais próximo com Arendt (2004), Azevedo (2001), Bobbio (1987) e Chauí (2000).

Arendt (2004) assinala que, no pensamento antigo, a política (para os gregos) e a organização social (para os romanos) eram as atividades que distinguiam os homens dos outros animais, sendo, portanto, condições essencialmente humanas. No pensamento grego, consolida-se a idéia de que a associação natural (social) para satisfazer as necessidades da vida biológica era oposta à organização política (na pólis) e dizia respeito à vida privada (no lar, nas famílias, nos clãs). Assim, há uma distinção clara entre as esferas pública e privada, em que somente a esfera pública é o espaço da ação política e somente nela se poderia falar em liberdade, sendo que, na esfera privada, ao contrário, predominava a necessidade e o poder despótico. Para os gregos, havia uma interdependência entre as duas esferas, de modo que a satisfação das necessidades era condição

para ingressar na esfera pública.

Chauí (2000) por sua vez, fornece um breve resgate da origem da esfera privada na sociedade ocidental a partir da sociedade romana, na qual as esferas pública e privada tiveram como base a normatização das regras sociais, sistematizadas no direito romano. O direito privado teve origem, segundo a autora, na República Romana com o *jus*, que era uma fórmula para resolução de conflitos entre as partes de um litígio ou negócio; o direito público era apenas o *jus* quando publicado, que afetava a vida dos cidadãos envolvidos pela publicação; havia, portanto, apenas uma diferenciação formal entre as esferas¹. Com o Império, o *dominus*, que antes dizia respeito ao direito público, passa a ser propriedade do imperador dono do território, das pessoas e das coisas, e o *jus* torna-se seu monopólio. O Estado de Direito passa a ser apenas o conjunto privado das esferas privadas porque pertencente a uma pessoa – o imperador:

O direito privado se torna público e o público deixa de ser público por sua própria força (sua fórmula ritual) e passa a ser público pela autoridade do imperador enquanto *dominus* ou senhor. Direito privado e direito público já não se distinguem, estando referidos ao ordenamento dos interesses privados do imperador e dos indivíduos que com ele contratam. (CHAUÍ, 2000, p. 364).

Bobbio (1987) afirma que a primazia do direito privado no Ocidente deve-se à difusão e à recepção do direito romano que, gradativamente, se afirma enquanto direito da razão e, assim, de validade e extensão universal. Em grande parte, o direito romano é direito privado, e suas instituições principais - a família, a propriedade, o contrato e os testamentos - passaram a constar em todos os códigos posteriores. Já o direito público, enquanto corpo sistemático de normas, segundo o

¹ Chauí (2000) e Bobbio (1987) não fazem diferenciação entre esfera pública e privada e direito público e privado, sendo muitas vezes referidos como sinônimos, do que deduzo que as expressões direito público e direito privado dizem respeito à dimensão jurídica, dimensão esta que passou a ser mais enfatizada nos tratados de Teoria Política na sociedade ocidental, talvez por influência do direito romano.

autor, tem sua origem na época de formação do Estado Moderno, origem tardia se comparado ao direito privado. O autor acrescenta ainda que duas categorias fundamentais do direito público europeu que serviram para a construção de uma teoria jurídica do Estado, derivam do direito privado: o *dominium* (poder patrimonial do monarca) e o *pactum* (princípio de legitimação do poder na tradição contratualista).

Com o Império Carolíngio, a privatização do direito público fica ainda mais consolidada a partir das relações de dependência (suserania e vassalagem) que se estabelecem entre os membros da sociedade: “[...]o direito público se privatiza numa rede de proteção (relação privada do protetor com o súdito) e de vassalagem (relação privada de obrigações do súdito para com o protetor), ambas expostas ao arbítrio, à violência e à contingência” (CHAUI, 2000, p. 367). A teoria agostiniana acrescenta uma característica que dificulta ainda mais a definição da esfera pública: os direitos e poderes são concentrados exclusivamente nas mãos de Deus e o poder do imperador, por ter origem divina, parte de uma escolha pessoal de Deus, que o concede por meio de um favor ou graça a um homem bom e justo. Posteriormente, esta teoria passa por uma elaboração mais sofisticada que viria resolver a questão da mortalidade do corpo físico do rei que encarna um poder divino, portanto, imortal. A solução é a construção do corpo político do rei, sendo sua imagem associada à justiça (imortal segundo Aristóteles):

Na perspectiva cristocêntrica, o rei é *persona geminata* ou *mixta* que imita a natureza dupla de Cristo, homem e Deus. *Christomimétes*, o rei, por seu corpo físico, imita a humanidade de Cristo, e, pela graça, seu corpo místico-político imita a divindade do Senhor. Pela unção, consagração e coroação, a liturgia transmuta o corpo físico em corpo político invisível, perpétuo, contínuo, que desconhece doença, senilidade e morte, ubíquo e indestrutível [...]

Agora o rei não é mais *Christomimétes*, mas *Imago Dei*, e não é rei

apenas por graça divina, mas por direito divino. De rei litúrgico torna-se rei jurídico.

A fundamentação jurídica ganha solidez com a passagem do rei para *imago aequitatis*, imagem da justiça, e seu corpo é agora duplicado em pessoa privada e pessoa pública, sua vontade sendo a *res publica*. (CHAUÍ, 2000, p. 368).

Assim, as esferas pública e privada personificam-se na figura mística do rei, “[...] sua pessoa privada, transfigura-se, torna-se pessoa pública e o espaço público, privatizado, comporta duas e apenas duas formas de relação: a do favor (expressa no sistema de proteção e vassalagem) e a da imitação” (CHAUÍ, 2000, p. 370). O poder público, privatizado na figura do rei, passa a ter como critério os valores morais do governante, como diz Chauí (2000, p.370):

[...] a construção teológico-política do governante como pessoa privada com encargos e deveres públicos coloca a ética como responsável pela qualidade do regime político, na medida em que tal qualidade depende das virtudes ou dos vícios do governante. Não há valores políticos e critérios políticos para a política, mas critérios teológicos e valores morais.

Arendt (2004) também enfatiza o privatismo na Idade Média, quando a esfera secular assume o papel que possuía a esfera pública na Antigüidade, com a transferência de todas as atividades para a esfera privada, sendo que a coletividade e o bem comum não estavam, então, associados a uma esfera política: “[...] que distingue da realidade moderna esta atitude essencialmente cristã em relação à política não é tanto o reconhecimento de um bem comum quanto a exclusividade da esfera privada [...]” (Arendt, 2004, p. 44). A comunidade cristã adquiriu um caráter apolítico e não público e a vida comunitária se assemelhava, então, ao modelo de uma grande família.

Ainda segundo Chauí (2000), a distinção entre público e privado vai

tornar-se mais nítida na Modernidade, quando a diferença entre os tipos de governos (monarquia ou despotismo) passa a ser entendida a partir da “[...]natureza de suas instituições e não pelas qualidades ou defeitos pessoais do governante”, diferentemente do que propunha Aristóteles (CHAUÍ, 2000, p. 361). A Modernidade estabelece a relação entre público e privado a partir da distinção entre política e ética, cada conceito correspondendo, respectivamente, a uma esfera. Segundo a autora, Aristóteles foi o primeiro pensador a distinguir a cidade, enquanto esfera pública e espaço do poder político, da família, esfera privada onde se manifesta o poder despótico²:

[...] a marca do despotismo – vontade arbitrária do governante, medo dos governados, apropriação privada do que é comum ou público – se expressa na linguagem antiga pelas imagens da desmedida do governante, movido por paixões e vícios e pela ausência de leis positivas ou objetivas que limitem o arbítrio de sua vontade. A avaliação antiga é, simultaneamente, política e ética – o déspota (enquanto figura da tirania) é vicioso e bestial. Na linguagem contemporânea, a imagem do déspota é articulada, por um lado, ao conceito de propriedade – isto é, o déspota se apresenta como proprietário privado daquilo que pertence aos fundos públicos – e, por outro lado, pela abolição das distinções entre o privado e o público, tanto pelo uso e exibição da vida privada para fins políticos quanto pela redução da ação política à esfera dos interesses de sua vida privada. (CHAUÍ, 2000, p. 360).

Num sentido oposto, Arendt (2004) argumenta que a Era Moderna traz a confusão entre as esferas pública e privada com a ascensão da esfera social, uma esfera híbrida que nem é privada e nem pública e cuja forma política se traduz no Estado Nacional. Segundo a autora, a antiga distinção entre uma esfera pública (política) e outra privada (família) onde o econômico mantinha relação com a sobrevivência e, portanto, com a dimensão individual, inverte-se e “[...] o que chamamos de sociedade é o conjunto de famílias economicamente organizadas de

² Segundo Chauí, é necessário distinguir o *déspota*, figura da política grega que exerce poder na esfera privada, do *ditador*, que é um membro do patriciado romano e que governa temporariamente a

modo a constituírem o fac-símile de uma única família sobre-humana, e sua forma política de organização é denominada nação” (Arendt, 2004,p. 38). Assim, para Arendt (2004), a economia, antes restrita à esfera privada, passa a ter importância pública na configuração da sociedade Moderna, o que, acredito, mantém relação direta com a consolidação do capitalismo no Ocidente.

Arendt (2004) e Chauí (2000) concordam que Maquiavel retoma o valor da esfera política no pensamento moderno, através de sua teoria do governo e da República. Maquiavel recusa a origem transcendental do poder e defende o ponto de vista de que o governo depende das instituições políticas e não das qualidades morais do governante; a república seria, então, o modelo ideal de governo na sua teoria. Espinosa viria a confirmar esta tradição pois, segundo Chauí, no pensamento de Espinosa, “[...] a desmontagem do moralismo político é condição para a vida propriamente política, por intermédio das instituições” (CHAUÍ, 2000, p. 375). Maquiavel consolidaria as características do espaço do poder público enquanto esfera impessoal, sendo que, na república, o governante deve atuar juntamente com as assembleias eletivas. Esta idéia também influenciou a teoria da divisão dos poderes, proposta por Montesquieu.

Assim, o espaço público se constrói desfazendo a imagem do corpo político enquanto corpo místico político do governante, criando instituições públicas que impeçam a corporificação do poder político e a identificação da sociedade com o dirigente. Há um processo de despersonalização e desincorporação do poder que permite o surgimento das virtudes cívicas como virtudes públicas dos cidadãos, à distância das virtudes éticas, próprias da vida privada. (CHAUÍ, 2000, p. 377).

O pensamento de Maquiavel marca a busca por uma definição da esfera pública num momento em que a Europa passa por um processo de estruturação dos

pedido do Senado, e do tirano, que é um homem grego de qualidades excepcionais que governa a pedido do povo para salvá-lo de crises ou guerras.

Estados Nacionais. O Estado passa a ser uma categoria fundamental na compreensão e definição da esfera pública. Assim, na tradição ocidental, a partir de então, a esfera pública passa a ser definida em relação às estruturas de poder, tendo no Estado a idealização de uma organização complexa que congregasse os interesses da coletividade, mas que dependia da forma de governo. No século XVIII, após Maquiavel, iluministas como Montesquieu, Hobbes e Rousseau vão consolidar a tradição maquiavélica de um Estado concebido a partir da razão (representando a civilização), em contraposição ao Estado onde predominavam leis naturais e a tradição, a partir de modelos idealizados:

[...] o poder tomou-se submetido a regras – cristalizadas numa constituição – não mais decorrendo de uma ordem divina ou da tradição, mas da vontade dos indivíduos que compõem a sociedade. É a emergência de uma nova utopia, a soberania popular, com uma nova ideologia de legitimação suportada na razão e fundada numa teoria da justiça. (DUPAS, 2003, p. 25).

O liberalismo clássico fundamenta-se nessa concepção e nos pressupostos de John Locke, colocando o Estado como “guardião dos interesses públicos” (AZEVEDO, 2001, p. 9), mas inserindo outras características. A democracia passa a ser vista como forma de a sociedade burguesa garantir o controle sobre o Estado e a participação no poder público. O liberalismo econômico coloca como papel do Estado apenas o provimento de alguns bens essenciais como segurança e educação, mas exclui as atividades econômicas da intervenção estatal, que devem ser reguladas apenas pelas leis de mercado:

[...] incorporando os argumentos de Adam Smith e as formulações de Jeremy Bentham e James Mill, a concepção “utilitarista de democracia” concebe a condução da atividade econômica pela “mão invisível” do mercado como uma condição apropriada à maximização do bem-estar. Os fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados aqui para justificar o mercado como regulador e distribuidor da riqueza e da renda, compreendendo-se que, na medida em que potencializa as habilidades e a competitividade individuais, possibilitando a busca ilimitada do ganho, o mercado produz,

inexoravelmente, o bem-estar social. (AZEVEDO, 2001, p. 9 e 10).

Bobbio (1987) argumenta que as teorias do Estado na Era Moderna, propostas inicialmente por Maquiavel e consolidadas no pensamento de Rousseau e Montesquieu, partiam da idealização de um corpo político abstrato, diferente da sociedade civil, que representaria os interesses da coletividade. A concretização histórica do Estado Moderno, entretanto, se deu na perspectiva de defesa de um grupo social. Há no pensamento ocidental, segundo o autor, a concorrência entre duas visões do Estado: uma concepção positiva de Estado, bandeira marxista, que atribuí as limitações e deficiências desta esfera a um determinado tipo de Estado (o Estado capitalista) e uma concepção negativa de Estado, visto como poder coercitivo que limita a livre iniciativa, sendo proposto o Estado mínimo pelo liberalismo.

Os fundamentos do Estado burguês seriam contestados ainda no século XIX, principalmente a partir da concepção marxista acerca da sociedade capitalista e do papel do Estado neste tipo de organização social. A teoria marxista acrescenta, como principal característica da sociedade capitalista, o antagonismo de classes (burguesia e proletariado), numa perspectiva mais complexa que a da sociedade estamental. Por esta análise, o Estado é definido enquanto *espaço público de regulação* que visa garantir a reprodução do capital e a manutenção da sociedade capitalista, seja nas políticas sociais, seja pela ordem política (associação capitalismo-democracia). “Marx não deixava de reconhecer que o poder público, mesmo legislando a favor do trabalho, estava, em última instância, garantindo as condições gerais da produção e reprodução daquela ordem” (AZEVEDO, 2001, p. 40). Tal contradição marcaria a função do Estado numa sociedade capitalista. Mas seria limitado entender a esfera pública apenas como reprodutora dos interesses das

classes dominantes. O próprio Marx ressaltou a importância da luta das classes dominadas na conquista dos seus direitos. Mas Azevedo (2001) observa que tal contradição produziu a “esfera pública de regulação”, traduzindo a convivência entre capitalismo e democracia.

No final dos anos 60, com a crise capitalista, houve uma revisão da teoria marxista, redimensionando o papel do Estado no modelo capitalista de sociedade. Não cabe aqui debater as diferentes correntes teóricas da abordagem marxista. O que me interessa neste estudo, em relação à categoria Estado, é a sua definição enquanto *esfera pública de regulação* que tem por objetivo garantir a continuidade do sistema capitalista e não apenas os interesses da burguesia. Azevedo (2001) remonta às idéias de autores marxistas como Poulantzas, que coloca o Estado como produto da luta de classes e como Offe, que aborda os mecanismos do Estado para viabilizar a dominação de classe.

Para Azevedo (2001, p. 46), Poulantzas entende que “[...]o Estado burguês, por resultar da luta de classe, não se constitui apenas em um Estado burguês, mas sim num Estado dominado pela burguesia, no qual os interesses das classes subalternas também estão, de algum modo, representados”, enquanto Offe pensa que o Estado “[...]nem está a serviço, nem se constitui no instrumento de uma classe contra a outra, pois protege e sanciona instituições e relações sociais que se constituem no requisito institucional para a dominação de classe do capital” (AZEVEDO, 2001, p. 48). Ambos consideram o Estado como esfera político-jurídica que opera a ocultação das relações de classes, seja pela redução dos elementos de cada classe à condição de indivíduo (para Poulantzas), seja através dos mecanismos de seletividade que excluem os interesses anticapitalistas, mantendo a aparência de neutralidade na ação estatal, segundo Offe.

Também no século XIX, diante das contradições do modelo liberal, a teoria liberal moderna da cidadania propôs a ampliação da atuação do Estado na economia, enfatizando seu papel na promoção do bem comum. Esta teoria influenciou diversas correntes entre as quais a social-democracia ou kenesianismo, e que, no pós-guerra, conduziram à adoção de políticas públicas que buscavam garantir as condições básicas para a maioria da população, com o Estado regulando o mercado para promover o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países – houve uma ampliação da atuação do Estado. Estas características do espaço público moderno vão-se consolidando ao longo do século XIX, sendo marcantes na concepção de Estado (intervencionista e voltado para o bem-estar social) que predominou nos países ocidentais até meados do século XX, na chamada “Era de ouro do capitalismo”.

Segundo Bobbio (1987), o processo de transformação das sociedades industriais mais avançadas congrega dois movimentos paralelos: de publicização do privado e de privatização do público:

[...] os dois processos, de publicização do privado e de privatização do público, não são de fato incompatíveis, e realmente compenetraram-se um no outro. O primeiro reflete o processo de subordinação dos interesses do privado aos interesses da coletividade representada pelo Estado que invade e engloba progressivamente a sociedade civil; o segundo representa a revanche dos interesses privados através da formação dos grandes grupos que se servem dos aparatos públicos para o alcance dos próprios objetivos. (BOBBIO, 1987, p.27).

Para o autor, o Estado seria o espaço onde esses conflitos se encontram, se desenvolvem e são ressignificados periodicamente através do instrumento jurídico de um acordo, numa representação moderna do contrato social. O capitalismo se configura na privatização do público (liberalismo) e na publicização do privado (no modelo kenesiano), sendo que a privatização do público prevalece

atualmente nas sociedades capitalistas neoliberais. O modelo neoliberal de capitalismo exacerba esta característica e o Estado, esfera política que foi idealizada na Modernidade como cerne da esfera pública por sua configuração essencialmente política, assume a defesa dos interesses privados de determinado grupo ou, na crítica marxista, assume um caráter classista (AZEVEDO, 2001), ou ainda, como argumenta Arendt (2004), é quando o governo perde sua essência política sendo transformado numa esfera de administração de uma economia doméstica de dimensões nacionais. Tais processos modificam a antiga relação de interdependência entre as esferas pública e privada, estabelecendo uma relação de submissão entre uma e outra.

A constituição das esferas pública e privada na América Latina apresenta especificidades resultantes de um processo histórico marcado por um longo período colonial, o que traz singularidades em relação à trajetória do público e do privado das sociedades ocidental-européias até então descrita, embora essas esferas sejam influenciadas por esta trajetória. No caso do Brasil, a complexidade de seu processo histórico traz a confusão entre as esferas pública e privada desde os primórdios de sua colonização, quando a instalação do sistema colonial foi submetida aos interesses privados da nobreza e dos comerciantes portugueses. O caráter privatista do Estado brasileiro se manifesta desde sua configuração colonial, quando as primeiras instituições governamentais, no século XVI, tiveram por objetivo garantir a exploração colonial através do comércio marítimo, e seus objetivos se voltavam mais para manutenção do território e defesa contra ataques estrangeiros do que para consolidação de um sistema político próprio. No Brasil, portanto, a subordinação aos interesses do capitalismo internacional e a indistinção entre as esferas pública e privada foram traços marcantes do modelo colonial aqui instalado, que inviabilizou a

constituição de uma esfera pública de regulação (AZEVEDO, 2001). O caráter autoritário que marcou a formação do Estado-nação no século XIX reforçou a ausência desta esfera de regulação, sendo as políticas públicas entendidas enquanto favores e/ou consentimentos do governante e não como conquistas da sociedade.

Portanto, a presença do Estado no processo originário de acumulação nos países periféricos não correspondia tanto com a idéia liberal clássica de neutralidade e sim, em maior medida, com uma visão instrumentalista do aparelho político. Os processos de modernização se realizam em convivência com o atraso agrário, com elementos oligárquicos sobreviventes do passado, com classes dominantes apenas parcialmente burguesas, que têm ideologias conservadoras e uma visão autoritária da ordem. (BIANCHETTI, 2001, p.40).

Assim, no século XIX, vemos a constituição do Estado Nacional atender prioritariamente aos interesses das oligarquias agrárias e à incipiente classe de comerciantes. Não houve, em sua trajetória, a configuração de um espaço público, essencialmente político e coletivo.

A confusão conceitual entre as esferas pública e privada é consolidada também no texto da Constituição Federal de 1988, sob aspectos diferenciados em relação à ordem econômica, à educação e às telecomunicações. Segundo Oliveira (2005), a primeira diferenciação refere-se à questão da propriedade e associa público a estatal, diferenciando empresa pública (estatal) e empresa privada (Artigos 170 e 173); na segunda diferenciação, referente à educação, o público continua associado à estatal, mas no âmbito privado as instituições são caracterizadas em “com fins lucrativos” e “sem fins lucrativos”, estas últimas habilitadas a receber recursos públicos (Artigo 213); a terceira e mais confusa diferenciação diz respeito às regras de concessão, permissão e autorização dos serviços de radiodifusão e televisão, onde aparece o princípio da complementaridade entre os sistemas

privado, público e estatal (Artigo 233), surgindo a figura do público, nem estatal nem privado, inspirado, segundo o autor, no modelo de TV pública anglo-saxônica. Tal confusão conceitual, a meu ver, legitima a privatização do público, por permitir a apropriação privada dos bens públicos por grupos que se utilizam do dinheiro resultante dos esforços sociais no pagamento de impostos (apropriação dos recursos públicos) ou na exploração comercial dos serviços públicos essenciais (como nas comunicações).

Sob essa perspectiva, entendo que a questão da introdução de um modelo neoliberal de *Estado mínimo* para as políticas sociais no Brasil, acontece num contexto em que o Estado brasileiro nem chegou a assumir as características principais do Estado Moderno enquanto espaço essencialmente político, sendo ainda marcado pela personificação do poder na figura do governante, pela fragilidade das instituições públicas e pela apropriação privada dos bens coletivos. Aqui, o capitalismo se concretiza, ao longo da história, pelo processo de privatização do Estado.

Ademais, o Nordeste, excluído dos jogos de poder nacional, segue no século XX sua trajetória política marcada por relações de poder arcaicas, configuradas no fenômeno político denominado coronelismo. Na Bahia, tal fenômeno adquire outras *nuances*, sendo caracterizado como coronelismo urbano, pois agrega traços do coronelismo pré-Revolução de 30³, com elementos que caracterizaram as estruturas de poder urbanas pós-ditadura, tais como: autoritarismo nas tomadas de decisões, a personificação do poder e a perpetuação de uma

³ A Revolução de 30 foi um movimento político que buscava romper com o modelo de política vigente no Brasil pautado no coronelismo e na alternância do poder federal entre Minas Gerais e São Paulo (República café-com-leite). No caso do Carlismo, o poder de ACM e seu grupo teve seu início no regime militar, que dependia do apoio das lideranças locais para manter o controle sobre a sociedade, e o general Castelo Branco nomeou ACM prefeito de Salvador em 1967. O poder de ACM foi-se consolidando ao longo de três décadas, tendo como pilares: a aliança com empreiteiras, o

mesma família no controle do governo, a apropriação privada dos bens públicos, o controle dos principais meios de comunicação de massa⁴, agregado às estratégias de marketing sofisticadas, além do uso e exibição da esfera privada para fins políticos, o que caracterizaria o poder despótico na acepção de Chauí (2000). Este é o contexto que devemos ter em mente ao analisar as políticas públicas no Brasil e na Bahia.

Do exposto, é importante ressaltar alguns aspectos relevantes para análise das políticas sociais atualmente: primeiramente, o Estado enquanto esfera de regulação pública fundamental na reprodução do sistema capitalista, sendo as políticas públicas uma forma de garantir a reprodução do capital global e, ao mesmo tempo, um mecanismo de ocultação do caráter de classe desta esfera (AZEVEDO, 2001); em segundo lugar, o caráter privatista do Estado brasileiro, resultante de um processo histórico marcado pelo colonialismo e pela apropriação privada das estruturas de poder por parte das oligarquias agro-exportadoras na configuração do Estado nacional (BIANCHETTI, 2001). Para entender as políticas de inserção das TICs diante desse contexto, no Brasil e na Bahia especificamente, acrescento o subdimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais dentro do modelo neoliberal na qual as políticas educacionais ganham destaque, mas submetidas à mesma lógica de mercado que orienta a economia (GENTILLI, 2002) e sob forte influência das agências de financiamento internacional (TOMMASI, 1996). São estes aspectos que busco refletir em seguida.

domínio dos meios de comunicação (através de ampla rede de TV, rádio, jornais, agências de publicidade) e negócios imobiliários e industriais.

⁴ Segundo o professor Antônio Rubin, são seis emissoras de TV e um número não contabilizado de rádios e jornal impresso espalhados na Bahia que pertencem à família de ACM, uma rede de comunicação estruturada com sua nomeação para ministro das Comunicações durante a presidência

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CONTEXTO NEOLIBERAL NO BRASIL

As políticas educacionais situam-se no campo mais amplo das políticas sociais, sendo um processo complexo que envolve diversos agentes sociais e o Estado como uma referência fundamental para sua compreensão (AZEVEDO, 2001; VIEIRA, 2002). Porém, considerar o Estado como referência importante na análise das políticas públicas não significa abrir mão de compreender o papel dos sujeitos sociais que concretizam tais políticas. No mesmo sentido, há necessidade de uma reflexão que contemple o momento histórico dessas políticas educacionais. Para Vieira (2002, p. 19),

[...]os problemas são mais amplos e complexos do que se possa imaginar a partir apenas do campo educacional.

Mudanças amplas e profundas que estão ocorrendo na economia contemporânea vêm tendo repercussões sobre as formas de conceber as políticas educacionais.

Entre as mudanças citadas pela autora, destacam-se o processo de globalização da economia e o desenvolvimento tecnológico, especialmente as Tecnologias da Informação e Comunicação e seu impacto na produção econômica. Acrescenta-se aos países em desenvolvimento a adoção de uma política neoliberal que diminui a atuação do Estado, visivelmente nas políticas sociais, priorizando o mercado financeiro (ANDERSON, 1995). Aqui cabe analisar, primeiramente, a introdução do neoliberalismo no Brasil e suas conseqüências para as políticas educacionais e, em seguida, as questões referentes ao financiamento das políticas

educacionais pelo Banco Mundial.

Para entender as bases do neoliberalismo, começo o diálogo com Perry Anderson (1995), que traça um panorama do neoliberalismo nas décadas de 70 e 80, resgatando a origem deste modelo de capitalismo nas propostas de Hayek em 1944. Ele define o neoliberalismo como “[...] uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p.9). Em 1947, foi fundada a Sociedade de Mont Pelerin, que propunha um outro modelo de capitalismo para o futuro, apenas submetido às regras de mercado. Tal movimento surgiu na ‘Era de ouro’ do capitalismo (décadas de 50 e 60), época marcada pelo intervencionismo do Estado, mas teve pouca adesão.

Com a crise da década de 70, o neoliberalismo se mostra como solução para as sociedades capitalistas, redimensionando o papel do Estado: Estado-forte apenas para manter a estabilidade econômica, atuar contra os sindicatos e implantar as reformas fiscais; mas ausente nas ações sociais e nas regras do mercado. Este modelo começou a se consolidar a partir das eleições de Thatcher na Inglaterra (1979), Reagan nos Estados Unidos (1980), Kohl na Alemanha e Schluser na Dinamarca (1983). A partir daí, quase todos os países da Europa adotariam este modelo neoliberal. Este modelo, entretanto, não ficaria restrito aos países governados pela extrema direita. Ao final da década de 80, muitos governos de tendência socialista haviam adotado as diretrizes neoliberais (como França, Áustria e Suécia). Com a queda do comunismo na Europa oriental e na União Soviética, o capitalismo neoliberal também se consolidou nos países ex-comunistas, de forma mais radical do que nos países da Europa Ocidental (ANDERSON, 1995).

A América Latina seria, segundo Anderson (1995, p. 19), “[...] a terceira grande cena de experimentações neoliberais”, sendo que, dez anos antes de ser

implementado na Inglaterra, o Chile serviu de 'laboratório do neoliberalismo', no sentido experimental mesmo, como referência para elaboração do modelo britânico. Ao contrário da ditadura chilena, a Bolívia implantou o projeto neoliberal através do partido populista (a variante neoliberal progressista). No fim dos anos 80, outros países adotam o modelo neoliberal: Menem na Argentina (1985), Salinas no México (1988), Andrés Perez na Venezuela (1989) e Fujimori no Peru (1990).

Apesar da concentração de poder executivo que marcou a adesão ao neoliberalismo no México, Peru e Argentina, os casos da Bolívia, da Venezuela e, posteriormente, também do Brasil, demonstram que, através de regimes democráticos, o neoliberalismo também se consolidou na América Latina. Neste caso, o controle da hiperinflação surge como principal argumento para a implantação de políticas neoliberais.

No Brasil, a implementação do neoliberalismo adquiriu peculiaridades resultantes da sua conjuntura histórica. Oliveira (1995, p. 25) considera que o período de ditadura militar, com o processo de "dilapidação do Estado brasileiro" e o endividamento externo que financiou a acumulação privada de capitais para a burguesia nacional e estrangeira (SADER, 1995), preparou o terreno onde seria plantada, posteriormente (no governo Itamar), a semente do neoliberalismo. Em seguida, veio a consolidação do neoliberalismo nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) que direcionou a política nacional no sentido da desregulamentação estatal sobre economia de mercado, tendo como consequência, entre outras, o aumento do desemprego e dos níveis de pobreza e miséria no País. Sader (1995, p. 37) salienta que o "sucesso" do neoliberalismo no Brasil deve-se também à apatia da esquerda na proposição de modelos alternativos: "[...] o neoliberalismo sobrevive a si mesmo pela incapacidade da esquerda, até aqui, em

construir formas hegemônicas alternativas para sua superação”. Acrescenta-se que há um investimento muito grande na propagação da ideologia da ausência de alternativas a este modelo e que a anulação dos movimentos populares, organizações sindicais e de esquerda faz parte das ações do projeto neoliberal (OLIVEIRA, 1995).

Para o que me interessa nesta análise, a diminuição do Estado nas políticas sociais, como oposição ao chamado “Estado de bem-estar social”, é o aspecto do modelo neoliberal mais problemático no que tange às políticas sociais, a princípio pela diminuição dos recursos públicos destinados a tais políticas. Bianchetti (2001) afirma que, nos países periféricos, as políticas públicas (que o autor chama políticas de ajuste) formaram parte de políticas paternalistas dos regimes populistas, o que limita os efeitos dessas políticas para as instituições sociais.

Em relação às políticas educacionais no modelo neoliberal, deve-se abrir um parêntese e atentar para duas questões. Primeiro, apesar de o neoliberalismo defender o “Estado mínimo”⁵ nas políticas sociais, a educação ganha destaque, o que não representa nenhuma contradição à proposta neoliberal visto que a educação volta a ser entendida como mecanismo de regulação dos conflitos sociais e de manutenção do sistema capitalista. Esta dimensão da educação é resgatada pelos teóricos neoliberais a partir da concepção durkheimiana de educação (AZEVEDO, 2001). Segundo, dentro deste propósito, observa-se a ênfase que está sendo dada à “Educação” pelos organismos internacionais de financiamento, a exemplo do Banco Mundial (BM). A influência desta agência nas políticas públicas brasileiras se foi consolidando ao longo de cinco décadas, privilegiando projetos de infra-estrutura (FONSECA, 1995), mas, a partir da década de 70, as políticas sociais

ganham ênfase nas diretrizes do BM.

Nos anos 80, com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. (SOARES, 1996, p. 17).

Os financiamentos das políticas educacionais passaram, então, a receber a “assessoria” do BM para sua aplicação, estando a cargo desta agência a definição das prioridades educacionais do Brasil: ênfase na educação básica; racionalização dos processos educacionais (redução dos índices de repetência e evasão, por exemplo) e eficiência na gestão dos recursos financeiros. Nas propostas, fica evidente a necessidade de formar pessoas capazes de responder às exigências do mercado e de evitar as tensões sociais que poderiam desestabilizar a economia e exigir mudanças sociais mais profundas (SOARES, 1996).

A influência do modelo neoliberal na educação se faz sentir através da adoção de políticas que excluem propostas de democratização da educação, substituídas pelo discurso da “*qualidade total*”, tomando de empréstimo o conceito de qualidade pertencente ao “*mundo mercantil*”. Gentilli (2002) lembra que este discurso começou a desenvolver-se na América Latina em fins da década de 80 e que ele estabelece o paralelo entre a teoria educativa e a teoria econômica da classe dominante (atualmente, o modelo neoliberal). “No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias” (GENTILLI, 2002, p.115). A partir da análise dos modelos argentino, brasileiro e

⁵ Azevedo (2001) salienta que Estado mínimo não significa Estado fraco, pois o papel do Estado é bastante relevante para as estratégias de acumulação do capitalismo global, além do aumento dos

chileno, o autor torna evidente que as políticas educacionais passam a ser avaliadas a partir de critérios como eficiência, produtividade, custo e outros critérios tomados do campo da administração de empresas e defendidos pelos organismos internacionais de financiamento (Banco Mundial, FMI, Bird).

O problema do financiamento da educação encontra base legal na Carta Magna de 1988 que legitima a privatização da educação no Brasil, ao favorecer o financiamento público de instituições privadas. Oliveira (2005) afirma que a ambigüidade conceitual do público e do privado está presente no texto da Constituição de 1988 e que, no âmbito da educação, favorece a existência de instituições educacionais intermediárias entre o público e o privado, notadamente as instituições definidas como “sem fins lucrativos”, habilitadas a receber recursos públicos, numa processo de privatização das funções do Estado, característico do contexto capitalista neoliberal até aqui analisado. “O que há, de fato, é que a emergência do discurso do ‘público não-estatal’ naturaliza o repasse de recursos públicos para instituições privadas. Em suma, naturaliza-se um processo de privatização e de omissão do Estado bem a gosto da lógica neoliberal que propõe seu enxugamento” (OLIVEIRA, 2005, p. 163-164).

Assim, o caráter privatista do Estado brasileiro, na sua atual fase neoliberal, já caracterizado no item anterior, manifesta-se nas políticas educacionais, entre outros aspectos, através da desvalorização das instituições públicas de ensino e da disseminação e da afirmação ideológica do pensamento privatista no Conselho Nacional de Educação (FONSECA, 1992). O mesmo processo de privatização do público no campo educacional pode ser identificado na ênfase das políticas públicas em uma formação simplificada, reducionista e tecnicista, voltada para as exigências

do mercado de trabalho, sendo a educação pública apenas instrumento de reprodução do capital nacional e internacional.

Diante da problemática apresentada, ressalto a necessidade de situar a educação enquanto política pública, com o Estado atuando numa proposta de democratização radical como contraponto ao discurso da qualidade total. A qualidade que defendo para o processo de democratização deve ter como base a melhoria dos processos educacionais, de forma a possibilitar a emancipação dos sujeitos numa perspectiva “freiriana”⁶ (FREIRE, 1996; 2002). No âmbito da democratização da TIC, é necessário garantir a inserção nos processos educacionais para além da instrumentalização ou “alfabetização digital”, que garante apenas o treinamento técnico exigido pelo mercado de trabalho. Tal possibilidade poderá concretizar-se a partir do redimensionamento da tecnologia numa perspectiva de *teckné* que abranja a dimensão da criação (LION, 1997) e da proposição (LIMA Jr., 2004). As políticas educacionais de inserção das TICs acabam, muitas vezes, seguindo a mesma lógica do discurso conservador, centrando apenas na relação custo/benefício e esvaziando a possibilidade de uma relação mais criativa e ativa entre educação e TIC.

Cabe reafirmar que, se pensar na educação enquanto um bem coletivo e público, o processo de privatização do público predominante no modelo de capitalismo vigente no Brasil, manifesta-se no campo educacional em aspectos como: a ênfase das políticas públicas para uma formação voltada para o mercado, tendo a educação como instrumento de reprodução do capital nacional e

⁶ Para Freire (1996), é uma forma de intervenção no mundo e por isso um ato consciente, político. Freire (2002) concebe a educação como algo pertencente à busca do ser humano por ser mais, busca resultante da consciência de sua incompletude, e, nesta perspectiva, a educação é um processo de criação, recriação, transformação, que busca a formação do sujeito e não o treinamento cujo pressuposto é a adaptação. Neste sentido, muitos projetos e programas de Educação e TIC priorizam o treinamento técnico para adaptar as pessoas às exigências do mercado de trabalho, o

internacional e na consolidação do pensamento privatista na educação que predomina no Conselho Nacional de Educação, e traz, como consequência, a expansão do ensino superior privado em detrimento do ensino público (FONSECA, 1992). Neste sentido, a ênfase dada à Educação Básica nas políticas públicas mostra a concretização do modelo neoliberal no campo educacional

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INSERÇÃO DAS TICs NO BRASIL

Analisar a inserção das TICs na educação pública brasileira demanda a contextualização destas tecnologias no âmbito das políticas educacionais brasileiras e na problemática do financiamento e influência das agências internacionais nos principais projetos e programas voltados para escola pública (FERREIRO, 2001; VIEIRA, 2002). Esta influência se consolidou, segundo Ferreiro, em 1990 na Conferência de Jontiem (Tailândia) “[...] quando o World Bank assinou junto com a Unesco a declaração de prioridade absoluta da educação básica [...]” (FERRERO, 2001,p.9). A partir de então, a influência do Banco Mundial nos assuntos educacionais tem-se manifestado através de programas autoritários que pouca contribuição trazem para a solução dos principais problemas educacionais brasileiros.

Atualmente, com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, o Banco Mundial estabelece como saída para educação a utilização de tecnologias mais eficientes, principalmente depois da Reunião de Dakar (1999).

que se encontra em oposição à perspectiva de inserção das TICs em educação, que defendo ao longo da dissertação.

Nas propostas, fica evidente, segundo alguns autores (BARRETO, 2001; FERREIRO, 2001), a utilização de tecnologias que diminuam os custos com pessoal (salários) e centrem os investimentos na aquisição e reposição de materiais didáticos⁷. A formação docente adquire, então, outro caráter onde os financiamentos são destinados à capacitação em serviço e não à formação inicial (BARRETO, 2001; PRETTO, 2001).

Contudo, as discussões acerca da tecnologia na Educação, pelo viés da Tecnologia Educacional (TE), datam do final da década de 60, quando as políticas educacionais buscavam um funcionamento racional da escola para atender às demandas do processo de industrialização do país, principalmente à formação de mão-de-obra: “a TE no Brasil teve sua utilização intimamente vinculada ao projeto desenvolvimentista acelerado com o golpe de 1964” (OLIVEIRA, 1997, p.10). Neste modelo, a busca pela racionalização dos procedimentos escolares enfatiza a aplicação de técnicas e a utilização de aparelhos numa perspectiva tecnicista, pois desloca o foco das ações governamentais dos problemas estruturais para a simples introdução de um aparato técnico, o que, segundo Saviani (1985), viria a agravar ainda mais a situação da escola pública.

Diante disso, os educadores ligados à TE começaram a buscar um outro sentido para Tecnologia Educacional que proporcionasse mudanças qualitativas para a escola pública,

[...] dessa forma, a TE não poderá ser vista como redentora da educação, mas sim como um elemento a mais a contribuir na construção de uma escola que, embora se perceba determinada, pode desenvolver mecanismos que contribuam na superação de suas limitações. (OLIVEIRA, 1997, p.11-12)

⁷ Em relação ao ProInfo, essa perspectiva fica evidente à medida em que houve uma ênfase maior na aquisição de computadores do que na formação de recursos humanos para sua utilização; não houve também valorização dos profissionais que passaram a se dedicar às TICs no contexto educacional.

Dentro dessa perspectiva, na década de 80, a TE a volta ser valorizada, inserindo, além dos recursos didáticos tradicionais, o computador que aparecia como um dos recursos que poderia melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Neste período, começa a ser desenvolvida a Política de Informática Educativa (PIE) que teve como marco o Seminário de Informática na Educação, realizado em Brasília em 1981. A PIE contava com centros piloto de pesquisa e formação de recursos humanos em cinco universidades públicas (UFPE, UFRGS, UFMG, UFRJ e Unicamp): o projeto Educom. A parceria entre o governo federal e as secretarias estaduais e municipais deu origem, em 1987, aos Centros de Informática Educativa (CIEDs) “ [...] que seriam responsáveis, nos seus respectivos estados e municípios, pela inserção do computador no ensino” (OLIVEIRA, 1997, p.13).

Para Oliveira (1997), a criação dos Cieds representou a descentralização da PIE com maior participação dos governos estaduais e municipais. Segundo Alves e Hetkowski (1996), houve, ao mesmo tempo, a necessidade de definição das diretrizes nacionais sobre a Informática Educativa, sendo elaborado em 1989 o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE). Em 1991, inicia-se o processo de informatização do ensino formal e não-formal ao tempo que a Informática Educativa é reconhecida e regulamentada (ALVES; HETKOWSKI, 1996).

A partir da década de 90, quando há consolidação do neoliberalismo no Brasil (ANDERSON, 1995), essencialmente durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, a influência dos organismos internacionais de financiamento faz-se sentir no âmbito das TICs, e da Tecnologia Educacional também, com a questão da utilização dos recursos do Fundo para Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST). Este fundo, uma porcentagem resultante do processo de privatização das Empresas de Telecomunicações, deveria ser repassado para

programas governamentais de informatização do ensino e de inclusão digital (a exemplo do ProInfo do Ministério da Educação e Programa de Educação do Ministério das Comunicações), mas acaba tendo um outro destino através de projetos desenvolvidos com Ongs e financiados pelas Operadoras de Telefonia (PRETTO, 2001). Desta forma, as políticas de TIC também sofreriam o reflexo do processo de privatização do setor de telecomunicação no Brasil, parte do processo de privatização do Estado brasileiro, tendo o repasse dos recursos do FUST apresentado distorções que reduziriam as verbas e a capacidade de democratização destas tecnologias a partir de programas estatais.

Nessa mesma década, a Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério da Educação e Desporto, passa a coordenar os diversos programas referentes às TICs e à TE (TV Escola, Programa Nacional do Livro Didático, ProInfo, entre outros) que tinham como objetivo diminuir as diferenças de oportunidade entre os alunos da rede pública e da rede particular (ALVES; HETKOWSKI, 1996). O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), em especial, teria como principal meta a universalização das TICs através da rede pública de ensino. Numa primeira etapa, o Programa previa a informatização de 6.000 (seis mil) escolas públicas, com um total de 100.000 computadores. Além da implantação dos equipamentos nas escolas, o Programa enfatizava a formação de recursos humanos, sendo a primeira etapa do processo de informatização. Na prática, sabe-se que a chegada dos equipamentos precedeu as iniciativas federais e estaduais de capacitação, ficando os equipamentos sem uso durante muito tempo (CYSNEIROS, 2001).

A formação em Informática Educativa aconteceria em parceria com as secretarias estaduais e municipais, que ficariam responsáveis em criar os Núcleos

de Tecnologia Educacional (NTE). “Os NTEs ficarão responsáveis pela sensibilização, adesão, formação e acompanhamento do processo de informatização das escolas públicas” (ALVES; HETKOWSKI, 1996, p.9). Os profissionais destes núcleos, professores ligados à administração estadual ou municipal, foram formados em nível de especialização pelo ProInfo em parceria com algumas universidades públicas e privadas, principalmente as que fizeram parte do projeto Educom. Tais profissionais atuariam como multiplicadores na disseminação da Informática Educativa entre alunos e professores.

Assim, por um lado, os NTEs ganham importância na concretização do ProInfo e passam a ser centros de formação docente para a utilização dos recursos da Informática na educação. No entanto, como os CIEDs, os NTEs estão ligados às secretarias estaduais e municipais e sua autonomia e funcionamento dependem do entendimento das secretarias sobre o papel destes núcleos nos processos de informatização do ensino público. Algumas limitações do ProInfo já foram analisadas por Cysneiros (2001), entre as quais destaco: a falta de definição quanto aos fundamentos educacionais que orientam o programa; promessas que não foram cumpridas pela falta de viabilidade (a contratação de seis mil novos profissionais pelas secretarias estaduais e municipais, liberação dos professores para capacitação sem prever substitutos, disponibilidade de um técnico em Informática para cada escola atuando em turno integral); a formação aligeirada oferecida aos multiplicadores pelo ProInfo; a falta de incentivo à produção de *softwares* educacionais. Acrescento a falta de um acompanhamento sistemático e *in loco* por parte da equipe do ProInfo, cujo contato com os NTEs, muitas vezes, limita-se à coleta de dados através do sistema eletrônico, denominado Sistema de Informação do Proinfo (SIP).

As discussões sobre TE até aqui descritas trazem uma imprecisão conceitual em relação às TICs, em especial à Telemática, que, acredito, acarreta uma inserção limitada dessas tecnologias no contexto educacional. Como TE, o computador e outras TICs, passaram a ser concebidos enquanto recursos didáticos que poderiam ser usados para melhorar os processos de ensino-aprendizagem e a eficiência da escola pública, desde que utilizados corretamente. O aspecto instrumental ganha destaque em relação às questões sociais e históricas das TICs, despolitizando o processo de inserção destas tecnologias nas escolas. Tal posição, num contexto histórico em que a ênfase ao tecnicismo prevalecia nas políticas educacionais (décadas de 60 e 70), contribuiu para desqualificação do debate sobre as TICs na Educação, ficando este restrito às discussões sobre métodos e metodologias de aplicação das mesmas.

Vale salientar que qualquer avanço na incorporação dos recursos da informática na educação pública dependerá de um maior investimento, tanto federal quanto estadual e municipal, e de um redimensionamento desta questão dentro das políticas educacionais destas instâncias. Tal redimensionamento nas políticas públicas mantém relação com o que se concebe como projeto de sociedade para a nação (AZEVEDO, 2001). Neste âmbito, ganha importância para esta pesquisa, em nível analítico, uma melhor conceituação da tecnologia e o que se elaborou enquanto projeto de sociedade em nível tecnológico, expressos no documento Sociedade da Informação no Brasil (Livro Verde), o que serviu de base para as colocações no capítulo seguinte.

Em relação às políticas de TIC e Educação, a ênfase na instrumentalização e no treinamento técnico traduz a submissão dessas políticas aos objetivos de acumulação do capital, em que o Estado assume a formação da mão-

de-obra para atender às demandas do mercado. A concretização dessas políticas na Bahia vai adquirir características próprias relacionadas ao contexto político no qual foram implantadas, congregando diferenciações significativas entre a política municipal e a política estadual. Tais diferenciações resultam de opções políticas e teóricas e, essencialmente, da ação dos sujeitos na concretização de tais políticas, dando significações a elas, que produzem resultados diferentes do que o previsto pelo direcionamento estatal, aproximando-se ou rompendo com os propósitos das políticas públicas num contexto capitalista neoliberal. Retomarei as especificidades de tais políticas no Capítulo 4.

3 AS TECNOLOGIAS

Neste capítulo, a reflexão acerca da categoria Tecnologia objetiva o aprofundamento conceitual assim como a análise crítica do conceito nos documentos que direcionam as políticas de TIC e Educação. Cabe também a busca por um sentido para as TICs no contexto educacional, valorizando novas formas de produção de conhecimento.

As diversas tecnologias eletrônicas¹ ganham centralidade nos debates sobre a sociedade atual, seja por constituírem, a partir da Segunda Revolução Industrial², a base do desenvolvimento das forças produtivas na configuração da chamada “Sociedade Informática” (SCHAFF, 1995), seja por representarem o elemento estruturante da comunicação na Sociedade da Informação (SocInfo, 2000). Alguns debates colocam as tecnologias como protagonistas do processo histórico e polarizam as discussões nos aspectos positivos e negativos da inserção destas tecnologias na sociedade; as tecnologias oscilam entre as vilãs e as salvadoras dos processos sociais.

Um dos aspectos negativos, freqüentemente citado pelos professores em formação nos NTEs pesquisados, refere-se ao desemprego estrutural como resultante apenas da automação dos processos produtivos, essencialmente nos

¹ Nesse momento, refiro-me às tecnologias de base microeletrônica de forma mais genérica, englobando desde os Controladores Lógico-Programáveis (CLP) utilizados nas indústrias até os Computadores Pessoais (PC).

² Alguns autores, a exemplo de Stiegler (1996), consideram as mudanças atuais como Terceira Revolução Industrial, sendo a Primeira Revolução com o desenvolvimento da máquina vapor em 1750 e a Segunda Revolução Industrial situada por volta de 1880; já Schaff (1995) considera a Primeira Revolução Industrial situada entre final do século XVIII e início do XIX com a utilização do vapor e depois da eletricidade como fontes de energia e a substituição do trabalho manual pelas máquinas, já a Segunda Revolução representa as transformações atuais, essencialmente a revolução da microeletrônica. Não me deterei nesta questão, pois não considero relevante para a pesquisa e mantereí a cronologia adotada por Schaff.

setores industrial e de prestação de serviços. As tecnologias figuram nos discursos como responsáveis por este problema, negligenciando-se as opções políticas da sociedade. Shaff (1995) aponta para necessidade de contextualização do problema do desemprego estrutural, consequência da automação e da robotização da produção e dos serviços, dentro do modelo de sociedade capitalista baseado na apropriação privada dos meios de produção e na acumulação de capitais por parte de um grupo social. Tal modelo não prevê, até então, a inserção da maioria da sociedade no mercado de trabalho. Para o autor (1995, p. 30), “[...] a solução deverá contemplar novos princípios de distribuição de renda nacional, o que não poderá ser feito sem infringir, ou pelo menos modificar, o direito de propriedade até hoje dominante”. Então, considero que a solução para o problema do desemprego atual, numericamente mais significativo do que há um século, deve ser vista sob a perspectiva de transformação do modelo capitalista neoliberal, ou seja, a problemática diz respeito mais ao capitalismo neoliberal do que à questão tecnológica em si.

Diante do exposto, considero importante a resignificação da tecnologia para o contexto atual, abordando também suas potencialidades para a educação, que é o foco das políticas públicas analisadas neste trabalho. É importante afirmar que situo as diversas tecnologias enquanto resultantes dos processos históricos vivenciados por diversas sociedades ao longo do tempo, como respostas às necessidades materiais e simbólicas. Assim, a forma como essas sociedades respondem às suas demandas históricas determinou uma organização própria, desenvolvendo mais determinadas tecnologias e adaptando outras³. Ao mesmo

³ Autores que se detêm no estudo da pré-história e outros que abordam a temática dentro do estudo de determinadas sociedades, por exemplo, argumentam que o desenvolvimento da linguagem oral foi resultado da formação de grupos nômades que precisavam organizar a caça de animais maiores, o que demandava uma divisão de tarefas no grupo (OLIVER, 1994; CHILDE, 1978).

tempo, o desenvolvimento tecnológico é carregado de potencialidades que vão além do propósito inicial da sociedade, um devir sinalizado (DEBRAY,1996). Nem determinante e nem apenas determinado pelo contexto social, situo o desenvolvimento tecnológico atual como um processo que interage dialeticamente com esse contexto, sendo constituinte da forma de organização da 'Sociedade Informática'. Schaff (1995) afirma que o impacto⁴ das tecnologias contemporâneas na sociedade é algo perceptível para quem se debruça sobre o estudo da sociedade, o que torna ainda mais relevante o estudo sobre as tecnologias:

[...] qualquer pessoa habituada a refletir em termos das ciências sociais contemporâneas compreende que as transformações revolucionárias da ciência e da técnica, com as conseqüentes modificações na produção e nos serviços, devem necessariamente produzir mudanças também nas relações sociais. Só um cego não percebe as mudanças que estão ocorrendo neste campo e as óbvias conexões com a segunda revolução industrial que cada vez mais se intensifica. (SCHAFF, 1995, p. 21).

Para estruturar a discussão a que me propus, organizei este capítulo a partir de algumas temáticas. Início situando a tecnologia e a técnica como características do próprio desenvolvimento humano, da sua condição de ser que interage com o mundo material e simbólico, produzindo sentido sobre si e sobre o mundo, o que coloca o homem como ser tecnológico (LIMA Jr., 2003). A tecnologia é vista numa perspectiva de imbricamento, na relação do homem com o mundo, como expressam autores como Lima Jr. (2004), Lévy (1999) Lion (1997) e Sancho (1998) que colocam a tecnologia como produções humanas. Em seguida, analiso como é abordada a questão tecnológica nas políticas públicas, tendo como fonte de informação os documentos referentes a estas políticas, como o texto Diretrizes do ProInfo e o Livro Verde Sociedade da Informação no Brasil, por considerar que estes

⁴ Lévy (1999) questiona a idéia de impacto, pois ela carrega um sentido de exterioridade para as tecnologias que é incompatível com a concepção de que a tecnologia faz parte da produção humana.

documentos servem de base para elaboração e execução das políticas públicas relacionadas às TIC; a LDB 9.394/96 e os PCNs como referências para a educação formal. Abordo, então, a trajetória da Tecnologia Educacional, pois a definição deste campo conceitual trouxe parâmetros para a inserção das TICs na Educação, muitas vezes pedagogizando e despolitizando este processo. Por último, volto minha atenção para o sentido da tecnologia no contexto educacional, buscando analisar as potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação, em especial da Telemática. Considero que a inserção destas tecnologias dependerá do significado que lhes for atribuído pelos sujeitos do processo (professores, alunos, gestores, comunidade). Isto torna fundamental a necessidade de processos formativos que possibilitem a reflexão crítica acerca destas tecnologias. Muitas das discussões propostas tomam como ponto de partida minha vivência nos processos formativos desenvolvido no NTE, vivência que busca um aprofundamento teórico no diálogo com autores que se dedicam à temática (Educação e Tecnologia) em vários aspectos.

3.1 TÉCNICA E TECNOLOGIA - INERENTES À CONDIÇÃO HUMANA

Recorro a autores como Engels (1990), Marx (2003) e Arendt (2004), ao discutir a categoria Trabalho, para iniciar algumas reflexões acerca da técnica e da tecnologia, colocando-as enquanto atividades essencialmente humanas, por serem modos de transformar o mundo carregados de intencionalidade. Engels (1990) afirma que foi através do trabalho que o homem conseguiu o salto qualitativo que o

distinguiu dos outros primatas, acompanhado do desenvolvimento da linguagem e das transformações biológicas que possibilitaram a transformação do cérebro e o desenvolvimento dos sentidos. O autor começa sua argumentação assim:

Toda riqueza provém do trabalho, asseguram os economistas. E assim o é na realidade: a natureza proporciona os materiais que o trabalho transforma em riqueza. Mas o trabalho é muito mais do que isso: é o fundamento da vida humana. Podemos até afirmar que, sob determinado aspecto, o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 1990, p. 19)

O trabalho na concepção de Engels não se limita às formas de realização moderna do trabalho, mas engloba toda atividade de transformação da natureza e do homem, de forma intencional e consciente, que caracterizaria a própria condição humana. Assim, cada passo no processo evolutivo biológico descrito pelo autor corresponderia à evolução qualitativa da consciência humana, “[...] o desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a evolução da consciência cada vez mais clara, sua crescente capacidade de discernimento e abstração atuaram, por sua vez sobre o trabalho e a palavra imprimindo-lhes um processo evolutivo maior” (ENGELS, 1990, p.25).

Para Marx (2003), também o trabalho é a condição de interação do homem com a natureza e de transformação dela e de si mesmo, e, deste modo, ao atuar sobre a natureza exterior, o homem modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Neste sentido, o trabalho é a atividade vital que liberta o homem da sua condição de animal e das contingências da natureza, humanizando-o porque se concretiza a partir de sua consciência, sua escolha. A sua crítica dirige-se, principalmente, às formas de realização do trabalho na sociedade europeia moderna⁵ que seriam marcadas pela desumanização da atividade vital – o trabalho

⁵ A crítica não se restringe à sociedade moderna, visto que na obra *O Manifesto do Partido Comunista*, Marx faz uma abordagem da exploração do homem pelo homem ao longo da história.

– retirando sua essência enquanto atividade libertadora:

O animal identifica-se prontamente com a sua atividade vital. Não se diferencia dela. É sua própria atividade. Mas o homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital lúcida. Ela não é uma deliberação com a qual ele imediatamente coincide. A atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais. Só por este motivo é que ele é um ser genérico. Ou então, só é um ser lúcido, ou melhor, a sua vida é para ele um objeto, porque é um ser genérico. Exclusivamente por este motivo é que a sua atividade surge como atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser lúcido, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua existência. (MARX, 2003, p.116).

Arendt (2004) coloca o trabalho, juntamente com o labor e a ação, como atividades humanas fundamentais e que são designadas pela expressão *vita activa*. O *labor* corresponderia ao processo biológico do corpo humano que mantém a vida e a *ação* diria respeito à relação entre os homens sem mediação de coisas. É na dimensão do trabalho que estaria contida a capacidade humana de transformar, intencionalmente, o ambiente: “[...] o trabalho é a atividade correspondente ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último. O trabalho produz um mundo artificial de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural” (ARENDR, 2004, p. 15).

Também para Lévy (1999) a capacidade de artificializar o mundo é uma característica do próprio ser humano, sendo a técnica um dos ângulos a partir do qual se poderia analisar as sociedades, por ser produto de uma determinada sociedade e cultura, indissociável de sua trajetória histórica:

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das idéias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventaram, produzem e utilizam (LÉVY, 1999, p. 22).

Do proposto pelo autor, fica evidente que a dicotomia cultura-técnica ou homem-máquina perde o sentido, pois para ele são as técnicas, as linguagens e as instituições sociais que constituem a humanidade enquanto tal.

Situo a técnica e a tecnologia como formas de materialização da atividade vital humana, referida por Engels (1990), Marx (2003) e Arendt (2004) na categoria Trabalho. Devo salientar que não considero esta condição tecnológica apenas na fabricação de objetos que possibilitam a modificação do meio ambiente, pois modificar o ambiente também é inerente aos outros animais (o pássaro joão-de-barro construindo seu ninho também está modificando o ambiente), mas na propriedade de modificar o ambiente e a si mesmo através da produção tecnológica material e simbólica de forma intencional e consciente, produzindo potencialmente novas possibilidades e demandas a cada criação tecnológica: “Esse processo de imbricamento homemáquina dá-se ao modo de um campo virtual, ou seja, enquanto um campo de possibilidades que pode originar, eventual e indefinidamente, qualquer tipo de atualização tanto para o ser humano quanto para a máquina” (LIMA Jr., 2004, p. 403).

Pensar a relação homem e tecnologia, na sociedade atual, passa por questões mais profundas relativas ao ser humano, o que muitas vezes é ignorado nas políticas públicas, nos processos formativos e nas discussões científicas na academia⁶. Para autores como Picon (1996), Jacomy (1996) e Sancho (1998), a história do desenvolvimento técnico confunde-se com a própria trajetória humana. Se, num exercício de imaginação, voltássemos no tempo, baseado no que é descrito por historiadores, arqueólogos e antropólogos, veríamos a complexificação das

⁶ Tomo como base para essa afirmação, as discussões no Mestrado em Educação e Contemporaneidade (UNEB) no ano de 2003, onde na maior parte das disciplinas a tecnologia era referida por alunos e professores apenas enquanto instrumentos mais modernos (computador, datashow, celular). Esta experiência é relatada no Memorial que compõe o Apêndice A.

atividades humanas e da organização social acompanhada da invenção e aperfeiçoamento das técnicas. Perrin (1996) afirma que podemos entender os valores e objetivos de uma sociedade através dos objetos que esta sociedade produz. Stiegler (1996, p. 171) vai além e afirma que a evolução técnica exterioriza e prolonga a própria ontogênese:

A vida é um processo de evolução que se caracteriza, na verdade, por intensa diferenciação que pára no homem, no nível fisiológico, e prossegue fora do homem. O que faz o dinamismo do homem é, portanto, sua técnica, e não seu princípio de evolução corporal, se posso falar assim, ainda que essa evolução corporal entre hoje, novamente – mas, desta vez, pela técnica - , em uma fase de transformação, como se a diferença entre técnica e ser vivo tendesse a se apagar. Hoje, na verdade, parece que a técnica está em via de ser interiorizada pelo próprio ser vivo. (p. 171)

Assim, a tecnologia consegue colocar o ser humano num patamar além dos limites impostos pela evolução biológica: a engenharia genética caminha neste sentido; as próteses e diversos objetos de uso científico (como as lunetas, microscópios) também podem exemplificar tal afirmação. Segundo Picon (1996) a evolução das técnicas e de seus respectivos valores responderia a antigos sonhos da humanidade, como a busca pela velocidade e pelo automatismo (entendido como perfeita transmissão do movimento). Desta forma, a produção tecnológica vem atender não somente às necessidades de sobrevivência da espécie, mas também aos anseios, desejos, sonhos da humanidade nas diversas manifestações da vida.

Os debates atuais apontam duas questões que dificultam a ampliação do debate nos meios acadêmicos: a primeira diz respeito à definição do campo conceitual a que se referem a técnica e a tecnologia e a segunda tem a ver com a desvalorização do conhecimento técnico enquanto objeto legítimo de investigação científica.

Neste momento, cabe tentar, primeiramente, uma melhor conceituação de

técnica e tecnologia, o que é um exercício complexo pela própria confusão entre os termos na literatura específica. Poderia propor, de início, a seguinte relação: técnica se referira ao conhecimento prático, um saber-fazer que requer habilidades específicas; já a tecnologia poderia ser o campo do conhecimento voltado para o estudo do desenvolvimento técnico. Há nestas definições algumas limitações que poderiam gerar reducionismos, o principal deles seria considerar, separadamente, teoria (tecnologia) e prática (técnica). Na Europa, a distinção entre técnica e tecnologia tem raízes históricas e, segundo Sigaut (1996), cairia em desuso após o século XIX e, mais intensamente, no século XX, com a configuração das chamadas tecnociências. Na tradição europeia moderna, a técnica seria um conhecimento voltado para o fazer, ao passo que a tecnologia se distinguiria por ter como base o conhecimento científico da época; nesta acepção, o conhecimento tecnológico passa, então, a ser restrito a um grupo de intelectuais. A tecnologia persistiu no pensamento europeu também caracterizada como estudo sobre as técnicas:

[...] o termo “tecnologia” difundiu-se na França depois da última guerra, primeiramente, com a mesma acepção que nos países anglo-saxões de onde provinha, isto é, para designar conjuntos de técnicas modernas e de caráter científico, em oposição às práticas supostamente empíricas dos artesãos. Na realidade, existia na Europa uma tradição de emprego mais antigo dessa palavra: na Alemanha, ele remonta ao século XVIII e faz da tecnologia o que se poderia chamar uma ciência das técnicas [...] (SIGAUT, 1996, p.47).

À dificuldade de conceituação da técnica e da tecnologia, soma-se a desvalorização do conhecimento técnico pela sociedade europeia. Sigaut analisa a resistência de a sociedade, em geral, valorizar as técnicas como objeto de conhecimento legítimo e a dificuldade em se configurar uma “cultura técnica”:

Dever-se-ia, simplesmente, aceitar o fato de que o conhecimento das técnicas tem valor cultural e intelectual como tal, quer se trate da arte de quebrar pedras entre os australopitecos, da construção de centrais nucleares ou da inteligência artificial. Todas essas técnicas são produções humanas, fatos sociais. Todas elas oferecem o

mesmo interesse para quem as considera do ponto de vista das ciências sociais, porém, essa atitude ainda parece estranha e mesmo inconcebível para grande parte de nossa *intelligentsia*. (SIGAUT, 1996, p. 55)

Essa atitude impede a sistematização e a valorização do conhecimento técnico por ele estar ligado a um saber prático sem necessariamente tomar como base a Ciência; tal saber faz parte de própria condição humana e por isso está presente em sociedades com diferentes níveis de desenvolvimento científico.

O próprio significado da 'técnica' amplia caso se recorra a sua origem grega. Perrin (1996, p. 104-105), questiona o fato de muitas vezes limitarmos a técnica apenas às ferramentas e objetos:

[...] para os gregos, a *teckné* designava "o método, a maneira de fazer eficaz" para atingir um objetivo, e a técnica da palavra, do discurso, foi, durante um período da civilização grega, a técnica suprema. [...] Portanto, nossas dificuldades talvez advinham do fato de ser difícil cercar as técnicas. Abordamo-las por vários ângulos, iluminando-as, a cada vez, de maneira parcial, ao passo que, para entender a história das técnicas e tentar imaginar seu futuro, é necessário levar em conta o conjunto de seus componentes (artefatos, conhecimentos, organizações, instituições, símbolos). (p.104/105)

Para Sancho (1998), um dos aspectos da sociedade atual é a falta de reflexão sobre os processos que levaram à construção e à generalização de determinada tecnologia, tornando simplistas as reflexões acerca do processo tecnológico vivenciado atualmente:

Um dos aspectos considerados mais perigosos da chamada cultura tecnológica é a sua tendência para descontextualizar, [...]. Uma das consequências mais imediatas desta perspectiva é a generalização da crença de que somente as máquinas (os instrumentos) de invenção mais recente são tecnologia; que a tecnologia desumaniza e que a melhor forma de lutar contra a tecnologia é não usar computadores e outros instrumentos que são novidade e que provocam medo em nós. (SANCHO, 1998, p. 23)

Perrin (1996, p. 109), endossa o debate e acredita que tal posição é

política e procura nos isentar das responsabilidades de nossas próprias decisões:

Para mim, trata-se de um problema político, no sentido nobre do termo: com certeza, é mais confortável pensar que as técnicas se desenvolvem de maneira autônoma e que tudo o que se pode esperar é limitar suas conseqüências nefastas sobre o emprego e o meio ambiente. Em contrapartida, dizer que, longe de serem pré-programadas, as técnicas são principalmente orientadas pelos objetivos socioeconômicos de nossa sociedade nos torna responsáveis pelas escolhas que fizemos e que continuamos a fazer.

No contexto da sociedade tecnológica atual, essa separação entre técnica e ciência torna-se artificial e com pouca relevância, tendo em vista que cada vez mais a ciência depende do desenvolvimento técnico para produzir conhecimento (uso dos recursos da Telemática e do armazenamento de informações em grande bancos de dados informatizados) ao tempo em que a tecnologia depende do conhecimento científico para avançar (a engenharia genética, por exemplo), essa inter-relação se concretiza no que poderíamos chamar de tecnociências.

Sobre a distinção entre técnica e ciência, Perrin (1996, p. 104) afirma que existem especificidades resultantes dos processos de produção que lhe são próprios. Para o autor, “[...]os conhecimentos técnicos nunca são produzidos por eles mesmos, mas sempre com relação a um objetivo e para construir um objeto técnico específico, relacionado com esse objetivo”, ao passo que o conhecimento científico teria um valor em si e não necessitaria de um objetivo prático. Apesar de entender que esta idéia se perpetua com bastante aceitação nos meios acadêmicos, faço coro com aqueles autores como Janicaud (1996), Scheps (1996) e Sigaut (1996) que defendem a integração entre ciência e técnica, instâncias do conhecimento humano cada vez mais interdependentes, e não concebo que o conhecimento científico possa ter um valor em si, sem ligação com as necessidades e anseios da sociedade; tanto os conhecimentos técnicos quanto científicos nascem em contextos históricos específicos, da concretude da ação-pensamento de sujeitos

ou grupos sociais, mas seus desdobramentos não se limitam ao espaço-tempo-sujeito de sua produção.

Gostaria de diferenciar essa posição da visão pragmática que defende um sentido utilitarista para o conhecimento científico, atendendo aos valores e utilidade apenas do grupo que detém o poder político e econômico. A utilidade e o valor do conhecimento científico devem ser algo socialmente legitimado, com base nas opções da coletividade, entretanto, tenho consciência de que numa sociedade capitalista onde as decisões sobre a produção de conhecimento passam pelo controle da minoria que detém o poder, ainda parece utópico pensar neste sentido.

Perrin (1996, p. 107) ainda polemiza dizendo que atualmente a necessidade de desenvolver algum objeto técnico define os programas de pesquisa em determinada ciência, da mesma forma que define uma hierarquia entre as próprias ciências. Ressalta, porém, a falta de reflexão sobre as técnicas: “[...] nossas sociedades valorizam as ciências e as técnicas, no sentido de que reconhecemos facilmente que dependemos destas últimas em nossa vida diária, mas, de outro lado, existe um verdadeiro déficit em matéria de reflexão pedagógica, histórica e filosófica sobre as técnicas”. A partir dessas leituras considero que técnica e tecnologia devem ser abordadas numa dimensão mais ampla que englobe tanto o pensar criativo quanto o fazer. Neste sentido, a concepção de técnica extrapola a dimensão meramente instrumental e o sentido utilitarista que lhe é atribuído na sociedade ocidental capitalista, onde as principais atividades humanas passam a ser instrumentos de reprodução do próprio sistema.

Em relação às discussões que envolvem a tecnologia, gostaria de destacar e problematizar, dialogando com autores como Sancho (1998) e Picon (1996), duas posturas muito freqüentes nos professores em formação nos NTEs

que, de certa forma, representam um senso comum entre esses educadores acerca da discussão até aqui apresentada e por isso cabe neste momento refletir: por um lado, uma postura que descontextualiza a tecnologia dos processos históricos, por outro, atitudes de resistência declaradas à simples palavra “tecnologia”. Tenho buscado refletir sobre o estranhamento entre homem e tecnologia que permeia as discussões dos educadores e trago algumas conclusões. A disputa entre homem e máquina pelo controle da sociedade e a possível destruição da raça humana por autômatos é um tema recorrente no cinema norte-americano⁷ e muitas vezes se faz presente nas discussões formais⁸ e informais sobre tecnologia. Influenciada por estas representações do cinema e de outras mídias, tais impressões e conclusões a respeito da tecnologia não atingem um grau de reflexão que contemple leituras mais específicas ou análises das determinações do contexto histórico⁹. O que considero mais problemático é o lugar atribuído à tecnologia como algo estranho e até mesmo oposto ao ser humano, suas produções e relações com o mundo. Para Schaff (1995, p. 21) “Nem sempre nos damos conta de que já nos encontramos em meio a uma acelerada e dinâmica revolução da microeletrônica, apesar de estarmos rodeados por todos os lados pelas suas mais diversas manifestações”.

Janicaud (1996, p. 211) argumenta que a resistência humana ao desenvolvimento técnico seria algo compreensível, pois não seria possível à humanidade se adaptar prontamente a todo progresso técnico e à cultura cabe o

⁷ Filmes como Blade Runner – O caçador de Andróides (SCOTT, Rydle, 1982), O Exterminador do Futuro (CAMERON, James, 1984), Matrix (WACHOWSKI, Andy; WACHOWSKI, Larry, 1999) entre outros do cinema norte-americano reforçam o antagonismo entre homem e máquina, e o possível extermínio da raça humana e sua substituição por autômatos.

⁸ Durante o processo de formação continuada no NTE17, muitos professores fizeram referência a esse antagonismo após assistirem trechos de filmes como Robocop (VERHOEVEN, Paul, 1987), Tempos Modernos (CHAPLIN, Charles, 1936), Metrópolis (LANG, Fritz, 1927) e 2001 – Uma Odisséia no Espaço (KUBRICK, Stanley, 1968).

⁹ A automação não é tão evidente na Índia, por exemplo, que não possui amplo desenvolvimento industrial como é no Japão onde, segundo Schaff (1995), já existem as chamadas *unmanned factories* com 100% de automação.

papel de “dar voz a esse protesto” . O autor ainda afirma que

A cultura tem direito, em certos momentos, a dizer não a certos aspectos da técnica. É preciso deixar abertas as possibilidades de protesto, de libertação em relação a formas de técnicas que poderiam ficar opressivas e, por outro lado, manter igualmente intacta a memória cultural, o sentido da língua. Tudo isso implica evidentemente cuidados numerosos e livres de subordinação direta aos imperativos do mercado e da adaptação às últimas técnicas. (JANICAUD, 1996, p.211)

Debray (1996), no mesmo sentido de Janicaud (1996), diz que o momento atual é marcado pela tensão entre técnica e cultura que possuem naturezas distintas:

Em primeiro lugar, a técnica obedece a um tempo de progressão: os objetos vão em direção a sua perfeição e não há regressão na ordem técnica. Esse devir sinalizado, precipitado, não é aquele da cultura que é, por definição, o tempo da reiteração. Ora, não temos de acompanhar o progresso técnico mecanicamente, não estamos condenados a isso. Se fosse o caso, teríamos, então, abandonado o que constitui nossa marca cultural. O homem é o ser que tem o privilégio de poder voltar a Parmênides progredindo. (DEBRAY, 1996, p. 222-223)

O argumento de Janicaud e Debray só pode ser entendido se associarmos o conceito de cultura ao sentido restrito de tradição sendo esta vista numa dimensão imutável, sem considerar suas atualizações e a dinâmica que lhe são próprias. Mesmo assim, considero limitado contrapor técnica (progresso) à tradição (conservação) pois, como já foi exposto, qualquer invenção técnica tem um quê do conhecimento já sistematizado e socialmente consolidado; dito de outra forma, a técnica tem um pé na tradição, mas não se limita a ela. Tal argumento apresenta uma distinção em relação ao que tento defender no texto: a tecnologia como algo inerente à condição humana e, assim, como parte da própria cultura. Neste sentido, as linguagens não precisariam ser protegidas do desenvolvimento técnico por se constituírem elas mesmas enquanto tecnologias do pensamento (LÉVY, 1993), tanto quanto os artefactos técnicos. Compreendo que a técnica e a

cultura (no sentido da tradição) possuem especificidades dentro do proposto por Debray (1996), mas tecnologicar também significa racionalizar e otimizar procedimentos já conhecidos e, neste sentido, a aplicação de técnicas retira a oposição entre novo e velho, homem e tecnologia, pois os novos procedimentos tecnologicados tomam por base modos de fazer antigos, aperfeiçoando-os.

Busco aqui reafirmar que não considero a tecnologia como algo estranho ao ser humano mas, ao contrário, venho enfatizar o caráter tecnológico que diferencia o ser humano dos outros animais e que se materializa ao longo da história nos diversos artefactos técnicos criados desde os primeiros homídeos surgidos na África, assim como na complexidade dos artefactos simbólicos (as diversas linguagens e formas de representação da realidade).

A constituição da tecnologia (vinculando-a à noção de *teckné*) e da técnica é humana, já que é consequência da ação imaginativa, reflexiva e motora do ser humano. Então, inerentemente, é humanizada; bem como, por outro lado, o ser humano é tecnologicado, uma vez que se ressignifica, recria-se e se transforma no processo de criação e utilização de recursos e instrumentos para atuar no seu contexto vivencial. (LIMA Jr., 2004, p. 403).

Assim, a tecnologia não poderá ser entendida apenas no seu aspecto físico, mas numa perspectiva de *teckné*, abarca também o processo imaginativo e criativo que envolve o surgimento/invenção das técnicas e o desenvolvimento tecnológico.

Defendo a condição tecnológica como inerente ao homem e, neste sentido, a oposição entre homem e técnica torna-se artificial, resultante da consolidação de uma ideologia capitalista ocidental, que tenta tornar-se hegemônica a partir da modernidade, e busca desumanizar a ação vital do homem, o trabalho (MARX, 2003) e a produção tecnológica, resumindo-os a uma concepção instrumental e utilitarista. Assim, o trabalho e a técnica passam a ser apenas instrumentos de reprodução do capital. Entendo que o conceito de tecnologia foi

sendo modificado na cultura ocidental ao longo do tempo, de acordo com os objetivos de cada sociedade (seus valores, relações de poder, forma de organização da produção, relação com o conhecimento, formas de comunicação) mas, para os objetivos desta pesquisa, não cabe a descrição da trajetória da técnica, apenas resgatar a significação grega que considero dar conta da complexidade das tecnologias contemporâneas e situar o processo de apropriação da concepção técnica pela sociedade capitalista atual.

Acrescento que um entendimento mais completo da cultura técnica no Brasil envolveria um estudo que contemplasse a dimensão da técnica para as etnias africanas e indígenas que contribuíram para a formação do povo brasileiro e que, portanto, também imprimiram suas marcas na cultura brasileira e no que se pensa sobre técnica/tecnologia no Brasil. Este aspecto, porém, não será contemplado nessa pesquisa.

3.2 SENTIDO DA TECNOLOGIA NOS DOCUMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Neste tópico, o objetivo foi tentar levantar a visão oficial ou de Estado acerca da tecnologia que estaria orientando as políticas públicas. O que se esperava é que os documentos oficiais que representam as políticas públicas trouxessem a visão conceitual sobre o objeto dessas políticas. Mas, muitas vezes, esta visão não é explicitada, o que dificulta uma análise mais profunda do que se pensa como projeto de sociedade em determinada área.

Como fonte de informação, utilizei os seguintes documentos: o *Livro Verde* do Ministério da Ciência e Tecnologia, enquanto documento que contém (ou deveria conter) a concepção tecnológica da sociedade brasileira; o texto *Diretrizes do ProInfo* do Ministério da Educação, voltado para a visão da Tecnologia na Educação pública brasileira; os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, para entender como a tecnologia está situada na proposta estatal para educação brasileira. Os documentos referentes ao PROINFE da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e ao PETI e PIE da Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador são analisados no Capítulo 4, por estarem relacionados diretamente com as realidades pesquisadas.

No documento *Sociedade da Informação no Brasil (Livro Verde)*, a configuração da chamada Sociedade da Informação aparece como um fato inquestionável, próxima etapa da sociedade pós-industrial, para a qual toda e qualquer sociedade evoluiria dentro de ritmos próprios de desenvolvimento. A existência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o acesso da população a elas já seria garantia do primeiro passo rumo à configuração dessa sociedade:

A sociedade da informação não é um modismo. Representa uma profunda mudança na organização da sociedade e da economia, havendo quem a considere um novo paradigma técnico-econômico. É um fenômeno global, com elevado potencial transformador das atividades sociais e econômicas, uma vez que a estrutura e a dinâmica dessas atividades inevitavelmente serão, em alguma medida, afetadas pela infra-estrutura de informações disponíveis. É também acentuada sua dimensão político-econômica, decorrente da contribuição da infra-estrutura de informações para que as regiões sejam mais ou menos atraentes em relação aos negócios e empreendimentos. Sua importância assemelha-se à de uma boa estrada de rodagem para o sucesso econômico das localidades. Tem ainda marcante dimensão social, em virtude do seu elevado potencial de promover a integração, ao reduzir as distâncias entre pessoas e aumentar o seu nível de informação. (SocInfo, 2000, p.5).

A inserção do Brasil na Sociedade da Informação é vista como vantajosa, uma “[...] oportunidade sem precedentes de prestar significativa contribuição para resgatar a sua dívida social, alavancar o desenvolvimento e manter uma posição de competitividade econômica no cenário internacional” (SocInfo, 2000, p. 5). Então, diante de tal realidade, o principal desafio para a sociedade brasileira seria, em primeira instância, a democratização do acesso às TICs, uma das formas de combater a ‘nova’ desigualdade – a digital – e promover a emancipação política dos sujeitos – a cidadania.

Tendo a discordar desse otimismo tecnológico por constatar que a configuração da Sociedade da Informação, numa economia globalizada, acaba redundando numa nova divisão internacional do trabalho, em que os países têm papéis determinados (alguns países se dedicam ao *software* e outros ao *hardware*) e as benesses da Sociedade da Informação têm impacto variável de acordo com este papel. Vejo como exemplo os países asiáticos, como Taiwan e Coréia, responsáveis pela fabricação das placas microeletrônicas que estão na base do desenvolvimento da Informática. No entanto, o papel desses países na economia global restringe os benefícios sociais da Sociedade da Informação; o lugar deles já foi decidido.

Por se tratar de orientações para a configuração da Sociedade da Informação no Brasil, ou seja, um projeto voltado para o futuro do País, o *Livro Verde* não aborda a questão da tecnologia numa perspectiva histórica, que poderia resgatar a trajetória da tecnologia no Brasil, contribuindo para uma melhor delineamento do projeto tecnológico de sociedade, mas se detém apenas nas tecnologias atuais como Informática, Internet e Telecomunicações. Assim, não há uma preocupação maior com a definição conceitual e a Tecnologia se restringe às

NTICs. Ao mesmo tempo, ignorar as relações de poder autoritárias e elitistas, configuradas e consolidadas ao longo da história, e que interferem diretamente nas políticas públicas, camufla uma realidade que, acredito, se mantém distante de propostas de democratização das TICs.

Em relação à educação, documentos como LDB 9.394/96, o texto das *Diretrizes do ProInfo* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) já fazem alguma referência a tecnologia, sendo que a LDB e os PCN como documentos que contêm aspectos mais gerais da educação brasileira e o ProInfo, como documento de uma política voltada para inserção das TIC na educação. Na LDB, alguns artigos (Art. 32, 35 e 36) trazem a necessidade de conhecimento sobre a tecnologia, assim como sobre a ciência e as artes, devem fazer parte da formação no Ensino Fundamental e Médio, assim como na Educação Profissional (Art. 39). Tanto no Ensino Médio quanto na Educação Profissional, o conhecimento está voltado para o processo produtivo, com vistas, acredito, à inserção do educando no mercado de trabalho. Caberia à Educação Superior a produção e difusão de conhecimento tecnológico e científico. No artigo 43, entre as finalidades da Educação Superior, consta: “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (Art. 43, §III). Ao mesmo tempo, “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (Art. 43, § IV). Duas questões se apresentam: primeiramente, a produção de conhecimentos caberia somente à Educação Superior, ficando a Educação Básica como consumidora do conhecimento que é produzido na Educação Superior. Nesta

perspectiva, fica difícil imaginar a tecnologia no sentido de *teckné*, que enfatiza a criatividade e autoria, quando alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio são colocados na condição de meros consumidores dos produtos tecnológicos. Neste documento, não há um detalhamento do lugar que se atribui à tecnologia e nem há a definição do significado da tecnologia a que se refere.

No documento do ProInfo, o texto centra-se nas questões referentes à inserção das TICs nos processos educacionais das escolas públicas e toda a infraestrutura necessária à implantação do programa nos Estados e municípios. Reproduz o discurso contido no Livro Verde acerca da importância da Tecnologia para o desenvolvimento do País: “[...] estabilidade econômica e menores desigualdades sociais decorrem de um progresso baseado cada vez mais no uso intensivo de tecnologia e na circulação cada vez mais rápida de um crescente volume de informações” (BRASIL, 2002, p.3). Em cada um dos objetivos apresentados pelo programa, é atribuído à tecnologia um papel, a saber: 3.1) *“melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem”*, sendo que a tecnologia possibilitaria *“diversificar espaços de conhecimento, processos e metodologia”* (p. 4); 3.2), *“possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas”*; aí os recursos tecnológicos são *“auxiliares do processo de evolução humana”* (p.4) e a escola deve estar agregada ao mundo ao seu redor; 3.3) *“propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico”*, sendo que a educação deve estar voltada para o progresso e a expansão do conhecimento, articulada com a ciência e a tecnologia, considerando que o conhecimento técnico e tecnológico é uma habilidade requerida pela sociedade atual; 3.4) *“Educar para uma cidadania global numa sociedade*

tecnologicamente desenvolvida”: nesta sociedade, o uso da tecnologia deve ser subordinado “à dignificação da vida humana” (p.4), e a educação deve fortalecer valores como tolerância, respeito, cooperação e solidariedade num modelo de sociedade voltado para o individualismo, a competição e a acumulação de capitais, sem esboçar qualquer perspectiva de mudança do *status quo*.¹⁰

Gostaria de problematizar o papel atribuído à tecnologia nos objetivos do ProInfo anteriormente citados, que, em alguns aspectos, se diferencia do significado da tecnologia que tento esboçar neste capítulo. A preocupação em subordinar o uso da tecnologia a valores morais coloca, mais uma vez, a tecnologia como algo separado do homem e de sua produção cultural, incluindo aí seu sistema de valores. A incorporação adequada na escola possibilitaria a formação de uma nova ecologia cognitiva¹¹, sem definir como seria a forma de incorporação das novas tecnologias nesta perspectiva. No geral, a tecnologia não aparece como algo pertencente à própria trajetória da humanidade, apenas é referida como a tecnologia mais atual, as TICs.

Nos PCNs, há alguma preocupação quanto à definição das TIC, embora seja dedicado a este tópico apenas a quinta parte do livro introdutório, intitulada “Importância dos Recursos Tecnológicos na sociedade contemporânea”, o que nos incentiva a deduzir que o texto vai focar os objetos e aparelhos. Em nota de rodapé¹² definem-se os recursos tecnológicos como “[...] produtos da tecnologia, qualquer objeto criado para facilitar o trabalho humano(...)” (BRASIL, 1999, p.135). Há, ao longo do texto, mais referências aos recursos tecnológicos do que à tecnologia.

¹⁰ Grifos meus.

¹¹ Cysneiro (2001) observa que, em reportagem à Revista *Veja* (1997), um dos coordenadores do Programa reconheceu ter sido usada a expressão *ecologia cognitiva* por “pura retórica”.

¹² A apresentação em nota de rodapé, como salientou a professora Tânia Hetkowski, na etapa da qualificação, aponta para a minimização do aspecto conceitual referente à tecnologia e às TICs nos PCNs.

Tecnologia e TIC são assim definidas, respectivamente:

Tecnologia: estudo das técnicas, isto é, da maneira correta de exercer qualquer tarefa. A história da tecnologia é a história milenar dos esforços do homem para dominar, em seu proveito, o ambiente material. Durante muitos milênios, o progresso tecnológico realizou-se à custa de experiências empíricas e de erros, podendo-se afirmar que somente a partir de fins do século XVII a tecnologia tornou-se ciência aplicada. (1999, p. 135)

Tecnologias da comunicação e informação: diz respeito aos recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores etc. Apenas uma parte diz respeito a meios eletrônicos, que surgiram no final do século XIX e que se tornaram publicamente reconhecidos no início do século XX, com as primeiras transmissões radiofônicas e de televisão, na década de 20. Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros. (BRASIL, 1999, p. 135).

Na sociedade atual, as tecnologias da comunicação ganham ênfase por seu potencial comunicacional, assim como pela possibilidade de “[...] novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo” (BRASIL, 1999, p.135)

Apesar de enfatizar a velocidade nos processos comunicacionais e a possibilidade de contatos entre diferentes culturas, em seguida, a tecnologia passa a ser responsável pela centralização de conhecimento e capital, como se o acesso ainda restrito às TICs, por grande parte da população do planeta, não fosse resultado de decisões políticas da sociedade e da escolha de um modelo de sociedade (capitalista neoliberal), que restringe o acesso a quaisquer outros bens de consumo: “[...] ela também [a tecnologia] gera a centralização na produção do conhecimento e do capital [...]” (BRASIL, 1999, p. 136).

Novamente, como nos documentos citados anteriormente, o domínio da

tecnologia e a expansão dos recursos tecnológicos são vistos como fatores determinantes do desenvolvimento do País:

Do ponto de vista econômico e político, basta analisar a história da humanidade para constatar como o domínio tecnológico e, conseqüentemente, o desenvolvimento sempre estiveram associados ao poder. As novas tecnologias da informação são decisivas no desenvolvimento de qualquer país. Quando não é possível produzir tecnologia é necessário importá-la. E isso leva não somente à dependência, como a processos de inclusão ou exclusão no mundo atual. (BRASIL, 1999, p. 137).

Concordo com a necessidade de produzir tecnologia para não tornar o País dependente, apenas consumindo as tecnologias produzidas em outros países. No entanto, a incorporação da tecnologia não deve buscar só o desenvolvimento econômico, mas, e principalmente, o bem-estar social. Na verdade, vê-se que a opção pela inserção dos recursos tecnológicos, principalmente nos setores produtivos (indústria, comércio, prestação de serviços), automatizando os processos, traz conseqüências, como o desemprego, que exigem decisões políticas voltadas para adaptação da sociedade às novas concepções de trabalho, como afirma Schaff (1995, p. 22-23): “[...] necessidade de se encontrar uma instituição que possa substituir o trabalho humano tradicional, seja como fonte de renda que permita ao homem satisfazer suas necessidades materiais, seja como fonte tradicional de ‘sentido de vida’ [...]”. Portanto, a equação mais tecnologia igual a mais desenvolvimento é difícil de demonstrar.

No tocante à educação, seu principal papel seria possibilitar a formação de professores e alunos com “[...] habilidades para utilizar os instrumentos de sua cultura” (BRASIL, 1999, p. 139) e, neste sentido, a escola poderia contribuir na aprendizagem dos procedimentos para utilizar as novas tecnologias e no tratamento da informação. As TICs possibilitam novos espaços de aprendizagem e podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, mas a introdução de recursos

tecnológicos em si não garante tal melhoria, “[...] pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações” (BRASIL, 1999, p. 140). É igualmente necessário que outras mudanças nas condições concretas de desenvolvimento da educação escolar possam ser satisfeitas para que a melhoria do ensino seja efetivada.

O texto, em seguida, se dedica aos aspectos específicos das tecnologias eletrônicas como televisão, videocassete, videogravadora, câmera fotográfica, rádio, gravador, calculadora, mas ao computador há maior ênfase “[...] devido ao caráter recente da utilização do computador na escola” (BRASIL, 1999, p.146).

Algumas definições presentes nos *PCNs* adquirem importância por colocar a tecnologia numa perspectiva mais ampla, não apenas no seu aspecto instrumental, mas também por esclarecer que a tecnologia está presente desde as primeiras manifestações do homem (o machado e a roda são citados como recursos tecnológicos) e no cotidiano da sociedade contemporânea. Trata-se, na verdade, de um texto voltado para o contexto educacional, em que a realidade corresponde a um profundo desconhecimento, por parte do corpo docente em especial, a respeito da tecnologia nos seus aspectos mais conceituais, sendo sempre a tecnologia referida como os aparelhos mais atuais.

3.3 EM BUSCA DE SENTIDOS PARA A TECNOLOGIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Configura-se como dificuldade para a incorporação das diversas tecnologias no contexto educacional, a confusão conceitual no que se refere à ‘tecnologia’. Geralmente, à tecnologia é atribuído um significado instrumental,

resumindo-se aos aparelhos presentes na escola. Tal concepção revela, entre outros aspectos, no caso do Brasil, o sentido que foi atribuído à Tecnologia Educacional e às TIC nas escolas, decorrente das políticas educacionais citadas anteriormente (no Capítulo 2). A ausência de reflexões sobre a tecnologia nos processos de formação docente contribui, igualmente, para que esta visão simplista se perpetue entre os profissionais de educação.

Pensar as TICs no contexto educacional demanda resgatar, inicialmente, a própria trajetória da Tecnologia Educacional e esboçar uma diferenciação entre a TE e as TICs como aspecto relevante para a incorporação destas últimas à educação. Neste aspecto, Pons (1998) e Maggio (1997) trazem uma contribuição importante a partir da análise do contexto norte-americano e europeu. Pons (1998) diz que a Tecnologia Educativa aparece pela primeira vez como disciplina no currículo de Educação Audiovisual, em 1946, na Universidade de Indiana, e o principal foco de estudo era a aplicação dos meios e materiais ao ensino. Na década de 50, Maggio (1997) observa que as descobertas da psicologia da aprendizagem, essencialmente o condutivismo e o associacionismo, vão influenciar o campo da Tecnologia Educacional (TE): “[...] essa influência se manifesta na implantação de modelos instrutivos, nos quais aparecem as noções de estímulo e reforço” (MAGGIO, 1997, p. 14). A preocupação era avaliar quais os meios mais eficazes para produzir os resultados desejados.

Na década seguinte, a popularização dos meios de comunicação (precisamente o rádio e a televisão) produz influência no campo da TE, “[...]na vertente das aplicações educacionais dos meios de comunicação de massas” (PONS, 1998, p. 52). Também na década de 60, a TE começa a incorporar “[...] os avanços da psicologia cognitiva, para analisar os meios desde os processos

cognitivos provocados” (MAGGIO, 1997, p. 14). Em fins da década de 60 e começo da década seguinte, a TE passa a ser caracterizada sob dois pontos de vista: um restrito, voltado para a utilização dos meios e emprego das novas tecnologias, e outro mais amplo, que coloca a TE como conjunto de procedimentos, princípios e lógicas. Ambos entendem a TE como salvadora para os problemas educacionais, ignorando as raízes sócio-históricas das questões referentes à educação em cada contexto específico.

É na década de 70 que se consolida a utilização de computadores em educação, numa perspectiva do ensino programado e individualizado. Data também da década de 70 as iniciativas de definição da Tecnologia Educacional. Nos Estados Unidos, a Comissão sobre Tecnologia Educacional propôs como definição:

[...] uma maneira sistemática de projetar, levar a cabo e avaliar o processo de aprendizagem e ensino em termos de objetivos específicos, baseados na pesquisa da aprendizagem e na comunicação humana, empregando uma combinação de recursos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais efetiva (TICKTON apud PONS, 1998, p. 53).

Maggio (1997) resume a consolidação da TE a partir de duas vertentes: nas décadas de 50 e 60, a TE correspondia ao estudo do meio como geradores de aprendizagem e, na década de 70, a definição da TE como estudo do ensino enquanto processo tecnológico.

Nos anos 80, o desenvolvimento e difusão das NTICs trouxe outros potenciais para a educação devido à capacidade de armazenar, processar e transmitir grande quantidade de informações, além da possibilidade de integração de vários meios (caso da multimídia e da hipermídia) (PONS, 1996). Nas definições atuais, predomina a concepção da TE como estudo das práticas educativas com base nos conhecimentos científicos de cada época, semelhante à Didática, mas que é acrescida da preocupação com as teorias da comunicação e com as Novas

Tecnologias (MAGGIO, 1997). Em 1984, é a vez da UNESCO apresentar dupla concepção de TE:

- a) Originalmente foi concebida como o uso para fins educativos dos meios nascidos da revolução das comunicações, como os meios audiovisuais, televisão, computadores e outros tipos de hardware e software.
- b) Em um sentido novo e mais amplo, como modo sistemático de conceber, aplicar e avaliar o conjunto de processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração, ao mesmo tempo, os recursos técnicos e humanos e as interações entre eles, como forma de obter uma educação mais efetiva (UNESCO apud PONS, 1998, p. 53).

Como resultado dos debates e transformação neste campo conceitual, a TE seria mais bem definida como campo do conhecimento voltado para questões proposicionais do ensino, desde a utilização de recursos tecnológicos na prática pedagógica à própria racionalização dos procedimentos educacionais, tomando como base a teorização do ensino da Didática.

O que fica caracterizado nessa discussão, a partir da leitura de Pons (1996) e Maggio (1997), é o caráter instrumental que marca a perspectiva da Tecnologia Educacional nos primórdios dos debates na década de 50. Este caráter instrumental vai-se perpetuar nas décadas seguintes, com o advento de diversas tecnologias e a expansão dos meios de comunicação de massa. Um dos aspectos ausentes nesta perspectiva é uma reflexão aprofundada sobre as dimensões sociais e as potencialidades de cada tecnologia ligada a suas especificidades técnicas e sociais. O foco das discussões é o uso mais eficiente de determinada tecnologia nos processos educacionais, o que coloca em alguns momentos a Tecnologia Educacional como teoria da aprendizagem aplicada (PONS, 1998), numa perspectiva de pedagogização da tecnologia.

Ao ser inserido como TE, o computador deixa de ser concebido como

uma tecnologia que viabiliza uma maior interatividade por características técnicas próprias de seu funcionamento e da linguagem da Informática, em especial no que diz respeito à troca de saberes entre os sujeitos que interagem em rede e à velocidade de transmissão de informações, resultante do processo de digitalização. Enquanto TE, o computador torna-se mais um recurso que reproduz a mesma lógica de produção de conhecimento enquanto instrução. Desta forma, extraem-se das discussões as características próprias dessas tecnologias que poderiam ser potencializadas, para os processos educativos, nos seus aspectos de interatividade e de colaboração (SILVA, 2001), e reflexões que contemplem o momento histórico atual, permeado por essas TICs (SHAFF, 1995).

Em sua origem grega, ao conceito 'tecnologia' era atribuída uma significação mais ampla. A palavra grega *techné* envolvia o *como* e o *por que* se produz um valor de uso; há nesta perspectiva um imbricamento entre sujeito e objeto: “[...]a *techné* compreende não apenas as matérias-primas, as ferramentas, as máquinas e os produtos, como também o produtor, um sujeito altamente sofisticado do qual se origina todo o resto” (LION, 1997, p.25).

Aqui, nesta pesquisa, enfoquei as Tecnologias da Informação e Comunicação, em especial a Informática e Telemática. Defendo a necessidade de reconceitualização da tecnologia, tomando por base a significação original da filosofia grega, como condição para a incorporação significativa das TICs nos processos educacionais, numa relação de imbricamento entre sujeito e objeto técnico, no sentido proposto por Lévy (1999), Lion (1997) e Lima Jr. (2003; 2004): “[...] quando a tecnologia for entendida também como criação e potencialidade, num contexto educacional que faz parte do tecido social, haveremos retornado à idéia mais completa deste conceito” (LION, 1997, p. 27). Neste aspecto, os recursos da

Telemática (computadores ligados à Internet) emergem enquanto possibilidade de materialização do conceito de *techné* no contexto histórico atual, em especial nos processos educacionais, potencializando a construção de conhecimento e a formação reflexiva dos sujeitos.

Os computadores são um tipo de tecnologia da informação e da comunicação. Não é ocioso recordar que os artefatos ou as máquinas são apenas a parte física, visível, desta tecnologia. Os computadores constituem uma síntese de conhecimentos científicos e técnicos [...], não se reduzem ao significado instrumental que freqüentemente se atribui ao termo 'tecnologia'. As novas tecnologias da informação e comunicação, em particular os computadores, constituem a materialidade dos significados aos quais remetem as raízes etimológicas da palavra 'tecnologia': *techné* e *logos* (técnica e razão)". (LIGUORI, 1997, p. 79).

Tal possibilidade emerge do potencial dessas tecnologias, por suas características técnicas (ligadas a sua base material) e por congregarem novos modos de agir, interagir, pensar, sentir, sendo referidas como Novas Tecnologias por seu caráter proposicional (LIMA Jr., 2003), por seu potencial comunicacional (SILVA, 2001) e pela propriedade de exteriorizar as nossas funções cognitivas (LÉVY, 1999). No âmbito comunicacional, a capacidade de armazenamento e difusão de informações aumenta exponencialmente com as NTICs, devido às condições técnicas resultantes da conectividade das redes telemáticas e da digitalização dos dados proporcionada pela Informática, e que permite a troca de informações entre usuários de diversas regiões do planeta, numa lógica de comunicação todos-todos, onde todos os sujeitos podem assumir o papel de receptores e emissores de dados/informações/conhecimentos (SILVA, 2001). Para Lévy (1999), as Tecnologias da Inteligência são resultado do pensamento humano mas não são apenas o produto, são o processo e enquanto tais modificam dialeticamente o pensar, agir e sentir humano; por serem gradativamente internalizadas no pensar humano, passam a servir de suporte para o desenvolvimento de outras tecnologias (a escrita, por

exemplo, está na base do desenvolvimento da Informática) e, neste sentido, o movimento de internalização-exteriorização do pensamento humano que marca os processos tecnológicos, ganha uma maior concretude, à medida que as NTICs possibilitam exteriorizar modos de organizar o pensamento através de suas redes e programas computacionais¹³. Enquanto tecnologia proposicional, segundo Lima Jr (2004), os computadores são como reflexos ou extensões do modo operativo do pensar humano, por sua base matemática de operação não estar baseada na lógica formal mas numa estrutura lógico-operacional que traduz sua natureza como máquina abstrata. Assim, o entendimento sobre a lógica de funcionamento das operações computacionais, sistematizadas em programas, possibilitaria entender o *modus operandi* do próprio pensar humano.

Nessa perspectiva, faz-se necessário o redimensionamento da concepção de tecnologia, de forma mais ampla pela sociedade, e nos processos de formação de professores para a inserção das TICs, em nível de políticas públicas educacionais, desenvolvidas no NTE. Por estarem atreladas às políticas governamentais, tais formações dependem do entendimento do Estado e dos respectivos gestores dos programas de Tecnologia Educacional e TIC acerca da tecnologia e na interseção destas com a educação, o que a realidade dos NTEs em Salvador tem demonstrado ser um entendimento simplista e esquemático, tendendo ao puro tecnicismo.

Entendo que a ressignificação da tecnologia na educação escolar passa por uma abordagem que considere também as questões referentes à

¹³ Lévy (1999) cita como exemplo os *softwares* que possibilitam a simulação de eventos, ou *softwares* que reproduzem as redes de significações como Cmaptool do Institute for Human and Machine Cognition (West Florida University) ou a Árvore do Conhecimento idealizada por Lévy.

aprendizagem¹⁴ e às teorias do currículo e, embora as TICs não sejam tecnologias criadas especificamente para a educação escolar, considero importante que haja um diálogo como a TE, este enquanto campo conceitual voltado para educação. Atualmente, a TE vem sendo influenciada pelas teorias psicológicas, em especial os enfoques cognitivo, psicogenético e sociocultural (MAGGIO, 1997), o que vem possibilitando avanços neste campo. Na relação entre tecnologia e aprendizagem, autores como Jonassen (1996) trazem contribuições importantes.

Acredito que as concepções de aprendizagem sóciointeracionista e construtivista serviriam de base para incorporação das TICs numa perspectiva de resgate do significado da tecnologia enquanto *teckné*. Tal crença baseia-se na interpretação de que estas teorias têm como base epistemológica a relação sujeito-objeto numa perspectiva de interdependência e de imbricamento que condiz com a perspectiva tecnológica que busco defender. Em termos de aprendizagem, o sócio-interacionismo (Vygotsky) e o construtivismo (Piaget) recolocam os sujeitos, alunos e professores, numa condição ativa em relação aos processos de desenvolvimento cognitivos que envolve resignificação de conceitos, reorganização de idéias, configurações de redes neurais, exteriorização do pensamento.

Se tomo os princípios da aprendizagem sócio-interacionista de Vygotsky como base para os processos educacionais, em especial o pressuposto de que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 1998, p. 75), acredito que as redes telemáticas trazem um potencial de interação entre os sujeitos, sem precedentes na história das técnicas. Este potencial pode contribuir para a ampliação das funções superiores e a

¹⁴ A relação TIC e aprendizagem não é o foco deste trabalho e por isso apenas cito enquanto aspecto relevante para entendimento sobre a incorporação das TICs em Educação. Tal relação também é frequentemente referida pelos professores em formação no NTE a partir de suas observações acerca

consolidação da aprendizagem significativa. A aprendizagem é concebida como um processo social onde as interações sujeito-objeto, sujeito-sujeito, sujeito-objeto-sujeito abrem campos de potencialidades (na Zona de Desenvolvimento Proximal) para o desenvolvimento das estruturas cognitivas superiores, configuradas a cada contexto específico, mas que crescem exponencialmente com as possibilidades interativas das TICs, devido à plasticidade do cérebro que se abre às possibilidades históricas de interação na concepção de Vygotsky. Tal desenvolvimento não obedece a estágios mentais fixos e nem é independente do contexto histórico em que se insere: “[...] o cérebro humano é entendido como um sistema aberto, cujos modos de funcionamento são moldados ao longo da história do indivíduo (D’ÁVILA, 2004, p. 268). D’Ávila (2004) diz ainda que a mediação simbólica (signos e linguagem) exposta por Vygotsky está assentada na idéia de objetivação da atividade humana através do trabalho defendida por Marx, categoria que congrega a produção tecnológica; neste sentido, instrumentos e signos mediarão a relação entre os homens e do homem com o mundo.

O construtivismo de Piaget coloca o desenvolvimento cognitivo como base para a aprendizagem, desenvolvimento que se opera a partir das funções biológicas: organização e adaptação. Estas funções são inseparáveis e dizem respeito, respectivamente, à adaptação do pensamento com as coisas e à do pensamento consigo mesmo (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2004). No processo de desenvolvimento, ganha destaque a chamada interação cognitiva, resultante da ação do sujeito sobre o objeto, algo que as TIC potencializam por exigirem a tomada de decisão e resolução de problemas no lidar com a linguagem e funcionamento da Informática e Telemática. Jonassen (1996) ressalta que as tecnologias interativas só

da interação dos alunos com as TICs. O aprofundamento da temática fica como possibilidade para investigação em outro momento.

trarão mudanças significativas se estiverem atreladas à concepção construtivista de ensino/aprendizagem, pois “[...] quando tecnologias interativas são usadas para apresentação de palestras aos estudantes em localidades remotas com potenciais de interação limitada ou inexistente, nenhuma inovação é apresentada” (JONASSEN, 1996, p.70). O autor ainda afirma que, dentro de uma perspectiva de aprendizagem significativa, “[...] as tecnologias podem ser usadas para aliciar e apoiar o pensamento reflexivo, conversacional, contextual, complexo, intencional, colaborativo, construtivo e ativo dos estudantes [...] (JONASSEM, 1996, p. 73). Acentua que o desenvolvimento e aperfeiçoamento de várias ferramentas¹⁵ da informática ampliaram as opções de utilização construtivista, tendo possibilidades como: simulação, hipermídias, internet, multimídia etc. Esta perspectiva, no entanto, exige maiores investimentos em recursos humanos e técnicos, segundo o autor.

Entendo que o uso das TICs no ambiente educacional deva estar pautada na perspectiva sócioconstrutivista de educação para possibilitar que alunos e professores sejam sujeitos de suas aprendizagens, valorizando a interação social na construção do conhecimento. Independente da opção teórico-metodológica é errôneo pensar que as TIC resolverão todos os problemas da educação. Na verdade, é necessário que o uso das TIC esteja atrelado a uma proposta político-pedagógica que as coloque como fator de mudança e as agregue como ambiente de aprendizagem que potencializa a interatividade e a construção coletiva de conhecimento. Segundo Almeida (2000, p.15), “a tecnologia informática não é característica fundamental da transformação educacional, embora seja incitadora de mudanças a partir das reflexões que provoca” (2000, p. 15). Acredito que o contato as TICs deve ir além do aprendizado técnico que limita sua utilização apenas à

¹⁵ Embora proponha uma perspectiva construtivista para inserção das TIC em Educação, Jonassen (1996) utiliza o conceito de ferramenta que remonta ao uso individual. Numa perspectiva

reprodução de procedimentos, sem reflexão sobre estes procedimentos. Neste sentido, a utilização das TIC na educação deve estar voltada para um projeto de mudança do *status quo* escolar, marcado pela unicidade de discursos, pela hierarquia dos saberes e pela distância da sociedade.

A discussão acerca das TICs no contexto educacional pelo viés da TE legou um sentido de pedagogização dos meios de comunicação e das TICs cuja preocupação sobre a utilização destas para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem secundarizou as discussões das implicações sócio-históricas das diversas tecnologias na sociedade, assim como as especificidades da linguagem e abrangência técnica de cada uma. Isto, em relação à inserção dos computadores, contribuiu para o surgimento de propostas de inserção das TICs que reproduziam a lógica de comunicação e interação próprias de outras tecnologias como retroprojeter ou o quadro negro¹⁶, numa perspectiva de ensino enquanto instrução e não de construção do conhecimento. Esta ênfase na metodologia de utilização das TICs é parte também da busca dos professores por ferramentas que dinamizem suas aulas, sendo os espaços de formação (NTE) mais destinados a busca por metodologias eficientes do que por reflexões mais aprofundadas acerca das TIC (retomo esta questão no Capítulo 5).

Reafirmo ser a compreensão da complexidade das TICs no contexto educacional, tanto nas políticas públicas educacionais quanto na formação docente, uma possibilidade concreta para sua incorporação de forma reflexiva que proporcione a ressignificação da tecnologia pelos sujeitos, dentro de cada contexto histórico.

comunicacional o conceito de interface proposta por Silva (2001) resgataria a idéia de interação.

¹⁶ Atualmente, a chamada “Lousa Interativa” congrega recursos da Informática e da Internet em um modelo diferente de lousa; apesar da pirotecnia e dos apelos comerciais a respeito da interatividade, a ferramenta reproduz a lógica da transmissão professor -> alunos.

4 CASO EM ESTUDO: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE TIC E EDUCAÇÃO NA BAHIA E A CONSTITUIÇÃO DOS NTEs EM SALVADOR

As políticas de inserção das TICs em Educação, na Bahia, adquirem aspectos que caracterizam as políticas públicas educacionais brasileiras em geral, dentre os quais destaco a descontinuidade dos programas e projetos, marca das mudanças de gestão. Acrescenta-se a falta de diálogo com os sujeitos envolvidos na execução dos projetos (no caso em estudo, professores, técnicos das Secretarias, multiplicadores dos NTEs, diretores das escolas) e a importação de modelos desenvolvidos em realidades que pouca semelhança mantêm com a realidade baiana. O clientelismo faz parte da escolha dos gestores dos programas e projetos e dos Secretários de Educação, selecionados a partir da filiação partidária; o apadrinhamento político ainda é algo que caracteriza as instituições públicas na Bahia. Estas características fazem com que a concretização dos diversos programas de TIC e Educação na Bahia caiam, muitas vezes, no puro tecnicismo, acarretando descrédito aos programas/projetos por parte dos professores e dos próprios multiplicadores dos NTEs.

Nesse contexto, as políticas de inserção das TICs estão sendo desenvolvidas tendo como lastro esse ranço da administração pública baiana. Apesar desse lastro comum, analiso separadamente as políticas estadual (PROINFE) e municipal (PIE e PETI) neste capítulo, sendo o seguinte dedicado à análise dos dados da pesquisa, tendo como fonte de informação os documentos dos NTEs e as entrevistas com os sujeitos envolvidos na implementação das políticas

em questão. Acrescento que as trajetórias das políticas públicas estadual e municipal se entrelaçam, em alguns momentos, por conta dos jogos políticos a que estão submetidas.

4.1 BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA ESTADUAL: O PROINFE

A política pública estadual de Informática Educativa data, formalmente, de janeiro de 1997, com o Programa de Informática da Educação do Estado da Bahia (PROINFE). Por este Programa, a implantação e coordenação do programa ficaria a cargo da Coordenação de Informática na Educação (CIE), ligada ao Departamento de Ensino (DEE) da Secretaria da Educação (SEC). Também caberia à CIE acompanhar e avaliar as ações dos NTEs, a integração desses núcleos com as escolas, além do desenvolvimento da Informática Educativa nas Escolas.

O documento oficial aborda, em vários itens, a questão da conectividade, enfatizando este aspecto como algo relevante para o sistema educacional e como forma de inserir alunos e professores no mundo contemporâneo.

Este projeto propõe a utilização da Informática com ênfase na conexão em rede como uma tecnologia de ponta para promoção de uma completa reestruturação do sistema educacional [...]

O escopo deste projeto é a viabilização de uma política de conectividade aplicada à educação das escolas envolvidas através da constituição de laboratórios [...]

O computador pode se constituir em poderoso recurso didático para o processo ensino-aprendizagem desde que integrado às redes mundiais de comunicação como a Internet e utilizado como elemento básico e característico do mundo contemporâneo [...] (BAHIA, 1997, p. 6; 9)

Essa ênfase na conectividade era reflexo de uma concepção de tecnologia e TIC, que vinha sendo discutida e problematizada no âmbito da Universidade Federal da Bahia (UFBa.), a partir de pesquisadores e professores interessados na temática¹. Na política estadual, esta ênfase foi formalizada numa proposta de projeto denominada “Informatização das Escolas Públicas Baianas”, redigida pelo professor Nelson Pretto, como representante da UFBa. Segundo o autor, a proposta foi redigida a partir de uma versão produzida em outubro de 1996 pela equipe da SEC, acrescida de demandas resultantes das reuniões com a Comissão Estadual de Informática na Educação, composta por representantes de diversas instituições, além de questões teóricas, políticas e operacionais introduzidas pelo autor. Apesar de a questão da conectividade ter sido mantida no documento final como fator importante da implementação do programa (PROINFE), na concretização da proposta, a conexão com a Internet foi secundarizada, sendo priorizado o uso de aplicativos e, pontualmente, o uso de *softwares* educacionais², o que, entendo, direcionou a questão tecnológica para uma perspectiva mais instrumental, restringindo o potencial interatividade das TICs, abordando-as enquanto TE.

Nessa proposta, que data de dezembro de 1996, há referências à parceria entre a SEC e as universidades que se constituiriam como Centros de Referência desenvolvendo pesquisas na área de TIC e Educação e atividades que integrassem os Centros de Referência, os NTEs e as Unidades Escolares. Num primeiro momento foram identificados como Centros de Referência: UFBa, UEFS,

¹ Segundo informação do professor-pesquisador Lima Jr., que participou desse processo de discussão, enquanto mestrando da UFBa. e pesquisador da temática.

UESC, UNEB, CEFET/Ba e UESB. O documento oficial já não faz referência a tais centros e na pesquisa em campo também não identifiquei a atuação destes; as universidades são apenas referidas como provedores de Internet e possíveis parceiras no plano de capacitação desenvolvido pela equipe da CIE. Tal situação me dá indícios de que houve mesmo a exclusão da articulação com as Universidades citadas, talvez com o objetivo de evitar uma maior aprofundamento das discussões, da investigação sobre a implementação do PROINFE e para se eximir do olhar crítico da academia.

A formação de professores (teórica e técnica) figura como último objetivo do Programa, mas há um item dedicado ao Plano de Capacitação de Recursos Humanos que coloca os NTEs como núcleos de apoio na capacitação e na utilização dos computadores nas escolas. Entre as atribuições dos NTEs, constam, no documento, a capacitação de recursos humanos em Informática Educativa e a disseminação da “cultura de informática na educação [...]” (BAHIA, 1997, p. 15), entre outras, colocando esses núcleos como centros de formação. A equipe do NTE contaria, segundo o documento, com 1 coordenador, 4 multiplicadores, 1 técnico em Informática, 1 especialista em Telecomunicações, 1 apoio administrativo e 1 servente. No documento do PROINFE, foi exigido dos multiplicadores o Ensino Médio e a experiência como docente de Informática como requisitos mínimos, caracterizando-os mais como instrutores de Informática. Entretanto, o Edital de abertura de inscrição e seleção do Programa de Informática na Educação, publicado no *Diário Oficial* de 10 e 11 de maio de 1997, estabelece como requisitos para atuar como multiplicador a formação superior, o pertencimento ao quadro do Magistério público de 1º ou 2º grau e a disponibilidade para participar de curso de

² Segundo a multiplicadora X, não houve investimento no desenvolvimento e aquisição de *softwares* educacionais, ficando o uso de *softwares* limitado a algumas escolas onde houve parceria com o

especialização de 360 horas, ficando evidente que estes critérios contribuíram para dar um caráter mais de docência à atividade dos multiplicadores, não os reduzindo a técnicos de informática, já em consonância com as exigências do ProInfo para o perfil do multiplicador.

Para concretização do PROINFE, inicialmente, no ano de 1998, foram criados oito núcleos no Estado da Bahia, vinculados diretamente à SEC, sendo localizados em Salvador, os NTEs 01 e 02. Os oito primeiros NTEs foram construídos na gestão de Edilson Freire, então secretário estadual de Educação, dentro de um padrão muito próximo ao exigido pelo ProInfo³. Estes núcleos foram registrados como unidades escolares de grande porte para garantir as “condições pedagógicas, administrativas e financeiras” das escolas desta classificação (BAHIA, 1998). Em 2002, no final da gestão de Eraldo Tinoco (na época, Secretário da Educação), a coordenação geral dos NTEs passou para o Instituto Anísio Teixeira (IAT), através do Decreto governamental nº 8259 de 21 de maio de 2002, que é o setor na SEC responsável pela formação de professores estaduais, não apenas na questão tecnológica, mas nas diversas áreas do currículo. Atualmente, são 16 núcleos ligados à política estadual na concretização do ProInfo na Bahia. Segundo relato das multiplicadoras entrevistadas, apenas os oito primeiros NTEs foram constituídos com os padrões exigidos pelo ProInfo, os outros não possuem infraestrutura física e recursos humanos adequados, sendo que alguns nem possuem sede própria (em Salvador, o NTE 15 exemplifica esta situação).

Segundo a multiplicadora X, apenas no primeiro momento (98 e 99), os NTEs conseguiram desenvolver uma ação efetiva na formação docente direcionada para questões pedagógicas da inserção da Informática, de acordo com a concepção

do ProInfo de Informática Educativa, sendo desenvolvido um curso em dois módulos de 40 horas. Esta ação foi seguida pelo acompanhamento dos multiplicadores ao desenvolvimento do programa nas escolas, com apoio na elaboração dos projetos em cada escola, realização de oficinas e atividades envolvendo os professores interessados. Este acompanhamento aconteceu mais por iniciativa dos próprios multiplicadores, para dar continuidade à formação dos professores e avaliar os desdobramentos desta formação na prática deles, do que por uma ação sistemática da SEC. Com a mudança da coordenação geral dos NTEs, que passou a ser gerida pelo IAT, os multiplicadores e coordenadores perderam a autonomia para acompanhar as atividades nas escolas, segundo o mesmo relato, e houve modificação em toda a dinâmica de funcionamento dos NTEs que, a partir de então, dependiam do direcionamento do IAT para concretizar suas ações.

Na proposta inicial, na seção Nota do redator, o professor Nelson Pretto demonstra sua insatisfação com a exclusão de representantes da rede municipal, que já vinha desenvolvendo um trabalho relevante e inovador com as TICs nas escolas. Tal situação indica como a disputa política na época, quando a gestão municipal estava em oposição ao governo estadual, e que trouxe a marginalização do NTE municipal do processo de Informatização das Escolas públicas em nível de infra-estrutura e repasse de equipamentos do governo federal (computadores, antenas, videocassete). Entretanto, a proposta municipal conseguiu consolidar-se em termos de alternativa para inserção das TICs na Educação, numa perspectiva mais interativa, repercutindo nas universidades e ganhando notoriedade nacional através da imprensa. Ademais, esta perspectiva tecnológica iria também se consolidar nas formações dos multiplicadores e professores que iriam atuar nas

³ As especificações quanto à estrutura física, conexão com a Internet e outras definições técnicas dos NTEs estão disponíveis no *site* do ProInfo: www.proinfo.mec.gov.br

instâncias estadual e municipal, acrescentando, de forma direta ou indireta, na ação cotidiana desses sujeitos, uma perspectiva mais crítica de inserção das TICs em educação⁴.

Cabe salientar que o texto da proposta, anteriormente citada, é repetido em algumas seções, com pequenas adaptações, na versão oficial do PROINFE, sendo outras totalmente suprimidas tendo em vista o comprometimento que trariam com uma proposta de inserção das TICs numa perspectiva mais interativa e comunicacional e não enquanto recursos pedagógicos (na perspectiva de TE). Isto reflete uma opção política que coloca as TICs na educação pública como uma forma de inserir os sujeitos que dependem da educação pública de forma limitada na sociedade atual, atendendo apenas às exigências do mercado por indivíduos com conhecimento mínimo dessas tecnologias (apenas o treinamento técnico), e não como sujeitos que podem apropriar-se de suas linguagens e dar um sentido de mudança à realidade com a qual convivem (sentido que as TICs carregam enquanto potencialidades).

4.2 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS: PIE e PETI

A política municipal já possuía uma trajetória de inserção dos computadores na educação anterior à implantação do Proinfo na Bahia, em 1998.

⁴ Esse aspecto foi colocado pelos professores-pesquisadores entrevistados que salientaram que as mesmas pessoas que participavam na política municipal, que defendiam uma perspectiva não-instrumental para as TICs em Educação, eram convidadas para palestras, cursos e atuavam na formação dos multiplicadores em nível de especialização, consolidando outra visão das TICs, além da perspectiva instrumental que prevalecia nas políticas públicas estadual e federal. Este aspecto

Esta política foi iniciada em 1995 com o Projeto Internet nas Escolas (PIE). O PIE começa a se concretizar a partir da experiência-piloto iniciada em 21 de junho de 1995, quando a Escola Municipal Novo Marotinho foi conectada à Internet através do ponto-de-presença da Rede Nacional de Pesquisas na Bahia. Em outubro de 1995, inicia-se a segunda fase do projeto, com a inserção de mais seis escolas que passavam a compor um grupo experimental. Estas escolas vão gradativamente se integrando à Internet, desenvolvendo projetos através da Rede Kidlink.

As atividades na Escola Novo Marotinho foram acompanhadas por reuniões que envolviam um pequeno grupo de professores da rede pública municipal, técnicos e assessores da Secretaria Municipal de Educação (SEME). Na fase inicial de implantação do Projeto, houve a capacitação dos professores da escola-piloto e o acompanhamento do Grupo Suporte, sem, contudo, haver uma sistemática de formação e acompanhamento. Em 1995, a capacitação envolveu 18 professores de 5 escolas e técnicos da Secretaria. No ano seguinte, a necessidade de formar professores para 12 escolas e técnicos da Secretaria fez a coordenação do Projeto optar por contratar o treinamento sobre conexão e uso da Internet junto ao Centro de Processamento de Dados da Universidade Federal da Bahia (CPD/UFBa), pioneiro da Internet na Bahia, totalizando 41 professores e diretores treinados. Paralelamente, foram oferecidos cursos de Informática básica (Windows e Word) em parceria com a Companhia de Processamento de Dados de Salvador (Prodasal) para 37 professores entre abril e junho de 1996 (SALVADOR, 1996).

Ainda em 1996, um pequeno grupo de professores começou a estabelecer uma dinâmica de estudo acerca das possibilidades de inserção dessa tecnologia nas escolas onde atuavam, em parceria com o professor Arnaud Lima Jr.,

mestrando da UFBA. em Educação e Comunicação, na época. Este grupo começa a se reunir na Escola Municipal Alexandre Leal Costa, que fazia parte do PIE mas, em seguida, deslocando-se para a Faculdade de Educação da UFBA (FACED). Houve uma receptividade à esta iniciativa por parte da UFBA que viabilizava a realização das reuniões na FACED e no CPD. Ao mesmo tempo, a SEME, na época, considerou relevante que os professores estivessem buscando conhecimentos teóricos, junto à UFBA, que subsidiasse sua prática pedagógica. Houve, então, uma autonomia do grupo para pensar e pôr em prática uma perspectiva de TIC mais interativa, desenvolvendo projetos que envolviam as diversas disciplinas e que possibilitavam interagir e trocar conhecimentos com outras escolas. Desta dinâmica, resultou uma visão mais crítica da relação TIC e Educação que influenciou a política municipal e contribuiu para consolidar uma perspectiva diferenciada na Bahia em relação ao contexto nacional, segundo relato do professor Lima Jr.

Já em 1998, a formação passou a ser realizada semanalmente através do Grupo de Estudo Permanente (GEP) coordenado pelo Grupo de Suporte da SMEC e que contava com 37 professores municipais interessados em atuar no projeto PIE e a participação, direta e indireta, de pesquisadores do Núcleo de Educação e Comunicação do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) interessados na relação Educação e Novas Tecnologias. Desta forma, fica como ponto-chave do projeto a formação de professores, numa perspectiva mais ampla que envolvia, também, a pesquisa e a produção de conhecimentos, desenvolvida em parceria com pesquisadores da UFBA. Esta experiência trouxe a consolidação de uma visão das TICs para a política pública municipal pautada na comunicação, interatividade e autonomia da aprendizagem dos sujeitos, alunos e professores que atuavam nas escolas. O espaço escolar tornava-se um ambiente aberto para

vivenciar a potencialidade que a conexão em rede proporcionava.

Essa ação inicial consolidou a parceria entre o projeto (PIE) e a UFBA, possibilitando a troca de conhecimentos e experiências entre os sujeitos. Assim, da mesma forma que a bagagem teórica dos pesquisadores contribuía para a definição teórico-metodológica do PIE numa base mais ampla que a perspectiva instrumental que predominava nas discussões sobre Educação e TIC naquele momento, a concretização do projeto na rede municipal possibilitava aos pesquisadores refletir criticamente sobre uma experiência que começava a se constituir em bases mais democráticas do que é comum nas políticas públicas, com participação efetiva da comunidade escolar e principalmente do corpo docente de cada escola⁵.

Para operacionalizar o Projeto, cada escola contava com três professores de tecnologia⁶, um por turno, encarregados por desenvolver o projeto na escola atendendo grupos de dez alunos no turno oposto ao da aula. As atividades do projeto deveriam contemplar temas abordados nas diversas disciplinas e priorizar o intercâmbio entre as escolas envolvidas.

Em 1999, as escolas começam a receber os computadores do ProInfo como parte do programa de informatização da rede pública pelo governo federal, contemplando, inicialmente, doze escolas muitas das quais já integrantes do PIE. Segundo documento da coordenação do Projeto, a instalação dos novos laboratórios deveria estar atrelada à experiência do uso da Internet nas escolas do PIE: “[...] a expansão dos equipamentos nas escolas, na nossa avaliação, deve estar subordinada ao crescimento das experiências (e à consolidação de metodologias)

⁵ Essas informações não estão contidas nos documentos, mas foram lembradas através de entrevista com dois professores-pesquisadores (Arnaud Lima Jr. e Lynn Alves) que participaram ativamente desse processo (Alves era ligada à administração municipal).

⁶ Na política municipal, há previsão de professores para coordenar as atividades nos laboratórios das escolas, denominado professor de tecnologia. Este professor deve pertencer ao quadro do magistério público municipal e estar 20 horas em regência de classe.

de utilização da Internet em apoio direto às classes regulares [...]” (SALVADOR, 1996, p. 86).

O segundo semestre de 1999 marca um novo momento para o Grupo de Suporte do Projeto Internet nas Escolas (PIE), que, em caráter emergencial, teve que desenvolver uma proposta de trabalho em nível lógico, físico e pedagógico para as doze escolas da rede municipal que foram beneficiadas com os laboratórios de informática do ProInfo. Neste momento, é constituído o Núcleo de Educação e Tecnologia (NET) e elaborado o Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes (PETI). Para o PETI, são mantidas as diretrizes do PIE, essencialmente referentes à formação de professores e ao uso da Internet (SALVADOR, 1999).

Ainda em 1999, o NET passa a se constituir enquanto NTE 17, após o reconhecimento do ProInfo/MEC ao trabalho desenvolvido na rede pública municipal, culminando com a chegada dos equipamentos e a construção do Espaço de Formação Permanente do Professor (EFPP), no ano 2000, localizado no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico da SMEC (CAPS), que passou a ser o local voltado para formação em Educação e Novas Tecnologias para os professores da rede municipal. Até então, este núcleo estava, em nível de política do ProInfo, submetido à coordenação estadual ligada à SEC. Tal etapa viria consolidar a autonomia do NTE municipal ante a política estadual de inserção das TICs (SALVADOR, 2001).

Na política municipal, a mudança de gestão teve a agravante da alternância de partidos políticos no poder municipal. Neste sentido, o fato de a política ter nascido num governo de oposição trouxe conseqüências para sua concretização ao longo dos dez anos em vigor como a marginalização dos projetos/programas em relação aos recursos públicos (apenas destinados aos equipamentos) e na legitimação e afirmação de projetos paralelos de Ongs voltadas

para a tecnologia na rede. Em contraponto às condições mínimas de infra-estrutura, a ação dos sujeitos na política municipal possibilitou a concretização de uma perspectiva mais interativa das TICs em Educação, com desdobramentos, em nível institucional e na vida pessoal dos sujeitos envolvidos, além dos previstos na proposta inicial e que, muitas vezes, não consta nos registros oficiais, como explicita a fala do professor Lima Jr:

Então, quer dizer, isso rendeu e foi, realmente, assim, um processo muito produtivo, muito criativo e que transformou a nossa vida pessoal, digamos assim, as instituições onde cada um, cada grupo participava. E teve produção acadêmica, teve tudo. Então, foi assim: teve conhecimento, teve saber, teve vivência, teve prática. Inclusive, eu acho até que por questões políticas, isso não está registrado em alguns documentos oficiais. Mas está enquanto memória, que é isso que você está fazendo, está nas dissertações, que são documentos acadêmicos, estão registrados.

Essa exposição visou enfatizar as diferentes trajetórias de implementação das políticas de tecnologia na Cidade do Salvador. Tendo uma base comum federal (o ProInfo), estas diferenças podem significar as marcas pessoais dos sujeitos envolvidos em tais políticas, assim como as especificidades que a realidade imprime na execução dos projetos e programas que vão além dos aspectos formais contidos nos documentos. O autoritarismo que marca o contexto político na Bahia, configurado nas últimas três décadas no fenômeno político denominado “Carlismo”, traz consequências para as políticas públicas em geral e para as políticas de TIC e Educação, em especial, algumas vezes difíceis de delinear, intrincados no cotidiano da concretização destas políticas⁷. Assim, as entrevistas e a observação em campo

⁷ Numa entrevista, a multiplicadora X fez referência a uma reunião entre Silvia Ganem, Diretora do Instituto Anísio Teixeira (IAT) na gestão de Edilson Freire, com os coordenadores e multiplicadores dos NTEs estaduais, onde ela afirmava que a dificuldade da inserção das TICs era a falta de conhecimento de Informática Básica por parte dos professores e que, portanto, os NTEs deveriam fazer curso de Informática Básica apenas. Em vão, os multiplicadores e coordenadores tentaram argumentar em contrário, ressaltando a pertinência de formações mais completas, voltadas para as questões educacionais. A mesma multiplicadora disse que a diretora não possuía conhecimento em

trouxeram elementos de subjetividade que não estavam contidos nos documentos, mas que eram, igualmente, importantes para o entendimento das políticas. O confronto entre os dados documentais e o relato dos sujeitos envolvidos na concretização das políticas públicas explicita que há aspectos não contemplados nos registros formais que são relevantes para o entendimento do objeto em estudo.

Devo, neste momento, resgatar, do que foi abordado para as políticas públicas, alguns outros pontos relevantes que serviram de base para análise dos dados, visando atender aos objetivos propostos, a saber:

- nas sociedades capitalistas, as políticas sociais adquirem a função de mecanismos de ocultação das relações de apropriação e exploração inerentes ao capitalismo e, portanto, não visam a transformação social e sim a manutenção do próprio sistema (AZEVEDO, 2001), sendo que, no modelo neoliberal, há uma minimização do papel do Estado nas políticas sociais, o que as enfraquece ainda mais (ANDERSON, 1995; OLIVEIRA, 1995; SADER, 1995);
- as políticas públicas não são neutras, ao contrário, adquirem aspectos próprios do contexto histórico-social no qual estão inseridas e, no Brasil, assinalo como fatores relevantes para análise destas políticas: a ausência da configuração do espaço público enquanto espaço de negociação dos valores e interesses da coletividade⁸, o que faz com que as políticas

relação às TICs e Educação, mas assumiu o cargo, acredito, por indicação partidária, tendo em vista manter filiação com o Grupo Carlista. Os documentos não trazem esta riqueza de informações.

⁸ No Brasil a ausência de configuração do espaço público resulta do processo histórico onde a colonização portuguesa teve como marca a transferência das atribuições estatais para iniciativas privadas (as Capitâneas Hereditárias são exemplo latente disto), ao mesmo tempo em que o processo de independência no século XIX não representou a configuração do Estado enquanto espaço de

públicas sejam mais um espaço para negociação dos interesses privados (BIANCHETTI, 2001); a personificação do poder⁹, que traz como traço marcante a instabilidade das instituições públicas a cada mudança de gestão, com reflexo direto no direcionamento das políticas públicas, o que acarreta seu enfraquecimento e o descrédito diante da sociedade. Na Bahia, a ausência de critérios técnicos para escolha dos gestores das políticas públicas acarreta distorções e limitações à sua concretização;

- apesar de entender como objetivo principal das políticas sociais a manutenção do *status quo*, saliento que não podemos perder de vista que os sujeitos de diferentes posições e hierarquias que atuam do planejamento à execução das políticas, incorporam sentidos e atribuem significados a estas políticas, em contradição ou não com o objetivo principal, algumas vezes ampliando o poder de emancipação e de mudança social e dando uma dinâmica própria à concretização de tais políticas num determinado contexto histórico-social (AZEVEDO, 2001; ALVES; LIMA Jr.).

Analisei, partindo desses pressupostos, a concretização das políticas públicas de TIC e Educação nos NTEs na Cidade do Salvador, por entender que estas não estão descoladas do contexto anteriormente descrito. Os documentos e dados recolhidos na pesquisa em campo serviram de fonte de informação para as

regulação pois passou-se do estatuto de colônia para um modelo pré-estatal - o império – marcado pela personificação do poder. Assim, ao contrário de outros países latino-americanos, no Brasil não há a consolidação de instituições políticas que dessem sustentação à constituição da República após a Independência.

análises a seguir.

4.3 NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL: DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÕES

A concretização do Programa de Informática na Educação (ProInfo) envolve etapas que vão do planejamento ao uso do computador nos processos educacionais e requer a articulação com as Secretarias estaduais e municipais. Para alavancar a informatização das escolas e a formação dos professores para utilização das TICs nas suas atividades pedagógicas, o Programa inclui a constituição de NTE em parceria com as administrações estaduais e municipais. Esses NTEs assumiram papel central na formação de recursos humanos para utilização da informática e, posteriormente, funcionar também como provedores de acesso à Internet para as escolas de sua área de atendimento (BRASIL, 1997), numa reelaboração do que representavam os CIEDs na Política de Informática Educativa citada na seção 1.3 do capítulo 2. Assim, os Núcleos de Tecnologia Educacional são definidos pelo ProInfo como “[...] estruturas descentralizadas de apoio ao processo de informatização das escolas, auxiliando tanto no processo de planejamento e incorporação das novas tecnologias, quanto no suporte técnico e capacitação dos professores e das equipes administrativas das escolas” (BRASIL, 1996). Por estarem vinculados às Secretarias de Educação estaduais ou municipais, sua função é adaptada às políticas educacionais das respectivas instâncias administrativas (programas/projetos/diretrizes), muitas vezes distorcendo a função destes Núcleos,

⁹ Na Bahia esse fenômeno pode ser traduzido no “Carlismo”, que é o domínio do poder político baiano durante três décadas pelo grupo ligado ao político Antônio Carlos Magalhães que exerceu vários

definida pelo Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). Estas distorções e a dependência das políticas estaduais e municipais faz com que os NTE tenham trajetórias bem distintas em todo Brasil e num mesmo município, como é o caso da cidade do Salvador.

4.3.1 A constituição dos NTE em Salvador

Este tópico tem como objetivo resgatar um pouco da história de constituição dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), localizados na Cidade do Salvador, responsáveis pela formação docente em Tecnologia e Educação das escolas públicas nesse Município e na Região Metropolitana. Os NTEs 01, 02 e 15 são vinculados à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) ao passo que o NTE 17 é ligado à Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador (SMEC). Muitas informações já foram explicitadas na discussão teórica com a abordagem das políticas de tecnologia na Bahia, a intenção é direcionar o leitor e fazer um recorte para a realidade de Salvador.

a) *Os NTEs estaduais*

Na política estadual, a constituição dos NTEs foi uma das etapas iniciais dos processos de implementação do PROINFE, sendo criados institucionalmente, em 1998, os oito primeiros núcleos (BAHIA, 1998). Inicialmente, no mesmo ano, foram implantados, em Salvador, os NTEs 01 e 02 vinculados diretamente à SEC

como parte do Programa de Informática na Educação (PROINFE). Com a criação do NTE 15, os núcleos passam à atender a demanda das escolas pertencentes, respectivamente, às Diretorias Regionais de Educação (Direc) 1A, 1B e 1C, mas ainda eram coordenados diretamente pela SEC. Os oito primeiros NTEs foram construídos na gestão de Edilson Freire, sendo registrados como unidades escolares de grande porte e, assim, os NTEs estaduais seriam como escolas de formação de professores (BAHIA, 1998).

Com a mudança de gestão, o novo secretário decide “começar do zero”¹⁰ em relação aos núcleos, desconsiderando o trabalho até então realizado. A formação docente nos NTEs estaduais passa a ser mais voltada para a Informática instrumental, descaracterizando a proposta do ProInfo. Em 2002, através do Decreto Governamental nº 8.259, no final da gestão de Eraldo Tinoco, a coordenação geral dos NTEs passou para o Instituto Anísio Teixeira (IAT). Na estrutura administrativa do IAT, há a Coordenação do ProInfo na Bahia à qual os NTEs estaduais estão vinculados.

b) O NTE municipal

Apesar de existir na estrutura administrativa da Secretaria de Educação Municipal enquanto Núcleo de Educação e Tecnologia (NET) e haver um Grupo de Suporte no gerenciamento do Projeto Internet na Escola desde 1995, somente em 1999 passa a ser reconhecido pelo ProInfo/MEC como NTE 17, assumindo o gerenciamento das ações do Proinfo nas escolas da rede pública municipal de

Salvador. No ano seguinte, a chegada dos equipamentos e a construção do espaço físico pela SMEC permitiram a inauguração do Espaço de Formação Permanente do Professor (EFPP) localizado no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico da SMEC (CAPS). Neste espaço, passam a ser realizadas as reuniões do Grupo de Estudo Permanente, que representa a formação continuada dos professores de tecnologia (professores que atuam nos laboratórios das escolas) e formações direcionadas aos professores das diversas disciplinas. Em termos administrativos, a partir de 2001, o Núcleo de Educação e Tecnologia, já funcionando como NTE municipal, passa a integrar a Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP) responsável por gerir a formação dos professores municipais e por acompanhar os projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas.

Para o núcleo municipal, o seu reconhecimento enquanto Núcleo de Tecnologia Educacional fortaleceu sua autonomia ante a política estadual, pois a sua caracterização como NTE esteve sempre em segundo plano, sendo muitas vezes ignorado pela política estadual. Assim, muitas decisões do ProInfo na Bahia, relacionadas às escolas da rede municipal, eram tomadas à revelia do Núcleo municipal, o que, num contexto de oposição entre governos municipal e estadual, acarretou redução do número de escolas contempladas com laboratório de informática do ProInfo¹¹.

¹⁰ Essa expressão foi recorrente na fala das multiplicadoras ao fazerem referência a uma reunião com o novo secretário (Eraldo Tinoco) onde este se refere ao novo direcionamento que propõe para os NTE estaduais.

¹¹ Até o mês de abril de 2006 o NTE municipal não havia sido institucionalizado pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura, existindo na estrutura administrativa apenas enquanto Núcleo de Educação e Tecnologia.

4.3.2 Localização e Caracterização dos Espaços Físicos

Neste item, buscarei caracterizar os espaços onde foram realizados a pesquisa e os sujeitos que atuam em tais espaços. O objetivo é que o leitor possa identificar de que realidade se fala na concretude dos espaços físicos, estruturas, equipamentos e sujeitos. Começo pela definição formal dos Núcleos de Tecnologia Educacional contida nos documentos “Programa Nacional de Informática na Educação: diretrizes” (BRASIL, 1996) e “Recomendações Gerais para preparação dos Núcleos de Tecnologia Educacional” (BRASIL, 1997) ambos do ProInfo e, em seguida, descrevo a trajetória destes núcleos aqui em Salvador, a partir das instâncias administrativas estadual e municipal. Passo, então, à descrição dos espaços físicos e dos sujeitos, além das ações desenvolvidas pelos NTEs pesquisados, a partir de informações das coordenações desses núcleos.

No documento “Recomendações Gerais para preparação dos Núcleos de Tecnologia Educacional” (1997), do ProInfo, estão contidas as especificações da estrutura mínima adequada para o funcionamento do NTE em nível de estrutura física, assim descritas: 3 ambientes informatizados, sendo 1 Sala Básica (com 1 servidor Internet, 1 servidor de rede local, 2 micros para avaliação de *software* e suporte, 1 quadro de distribuição de linhas telefônicas de dados e 1 *modem*) e 2 Salas de Capacitação (compostas por 1 servidor de rede, 10 micros e 1 linha telefônica); outros ambientes não informatizados são recomendados como 1 sala administrativa, 1 sala de aula e 1 sala ambiente para atividades (BRASIL, 1997). Apenas os NTEs estaduais possuem estrutura próxima do descrito anteriormente, nas recomendações do ProInfo. As estruturas do NTE estadual e do NTE municipal são descritas a seguir.

a) NTE estadual

O NTE pesquisado fica situado em região central de Salvador, na Av. da França, Comércio, no prédio do Instituto do Cacau, 2º andar. O atendimento é nos turnos matutino e vespertino.

Em termos de estrutura física, este NTE possui uma configuração que atende ao que foi recomendado pelo ProInfo no documento *Recomendações Gerais para preparação dos Núcleos de Tecnologia Educacional* (BRASIL, 1997) para funcionamento adequado dos Núcleos. No primeiro andar ficam: 1 sala da administração com telefone e microcomputador; 1 sala de recepção com 1 mesa, telefone e 1 microcomputador; 1 sala dos multiplicadores com 2 microcomputadores, 1 geladeira, 1 sofá e telefone; 2 salas de aula e de estudos com mesas, cadeiras, TV, vídeo e antena parabólica. No andar superior: 2 laboratórios de informática climatizados com 11 computadores e 2 impressoras em cada (um laboratório possui sistema operacional Windows e aplicativos Office e no outro foi instalado LINUX em, 2004).

b) NTE municipal

O NTE municipal fica localizado na Rua Rio Grande do Sul, nº 509, Pituba, incorporado ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico da SMEC (CAPS). A estrutura física resume-se a 1 laboratório climatizado com 15 microcomputadores multimídia, 1 microcomputador para *backup* com *zipdriver*, 1 microcomputador

multimídia para edição de imagens (que teve algumas peças roubadas em 2004), 2 impressoras jato de tinta (foram recebidas 2 do MEC, mas 1 foi roubada no ano de 2004), 1 impressora *laser*, 1 *scanner*, antena parabólica, 1 *Decoder* Digital GSD100, 1 TV e 1 videocassete com 4 cabeças, 2 armários, um deles abriga o acervo da videoteca com 167 fitas de vídeo (disponíveis para empréstimo aos professores da rede municipal) e o outro, uma biblioteca com 17 livros e algumas apostilas para estudo e empréstimo aos professores de tecnologia.

4.3.3 Os Sujeitos que atuam nos NTE

No documento do ProInfo, consta que a equipe dos Núcleos seria composta de educadores e especialistas em informática e telecomunicações, constituindo multiplicadores e suportes técnicos, mas não há definição quanto às condições mínimas para funcionamento de um NTE no que se refere aos recursos humanos. Em termos de recursos humanos, o documento do ProInfo apenas faz referência à necessidade de cada Núcleo dispor de “[...] uma equipe composta por educadores (multiplicadores) e especialistas em informática [...]” (BRASIL, 1997, p. 2), sendo que os multiplicadores seriam professores da rede pública capacitados em especialização de 360 horas. No contexto soteropolitano, cada NTE possui estrutura bem distinta. Explicito aqui o compromisso assumido com as pessoas pesquisadas de não revelar seus nomes, evitando retaliações das hierarquias. Por isso faço uma descrição geral da equipe e me detenho na caracterização dos multiplicadores e coordenadores, por estes estarem mais diretamente atuantes nas formações docentes. Uso as designações genéricas, como multiplicador ou coordenador A, B,

C...

a) NTE estadual

A equipe do NTE é composta por: 5 multiplicadores, 1 Diretora, 1 Vice-diretora, 1 secretária, 4 assistentes administrativos, 2 pessoas de apoio (serviços gerais). Não há suporte técnico, quando é necessária a assistência técnica, o NTE aciona a SEC. Faz-se necessário esclarecer que, para o ProInfo, cada NTE possui uma pessoa responsável, designada, como Coordenador de NTE, já na estrutura estadual da SEC, como os NTEs foram constituídos como escolas de grande porte, o coordenador de NTE corresponde ao Diretor e conta ainda com um Vice-diretor (função que não consta no documento do ProInfo, que designa apenas o Coordenador de NTE, mas que foi mantida na estrutura estadual pelo fato de os NTEs terem sido criados, inicialmente, como escolas). São as seguintes características de cada membro da equipe:

- COORDENADORA OU DIRETORA A: graduada em Pedagogia, especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão (UNEB), Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia desde 2004; atua no NTE desde 2000.

- SUB-COORDENADORA OU VICE-DIRETORA: Pedagoga, com pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior com Novas Tecnologias.

- MULTIPLICADORES:

- Multiplicadora A: Pedagoga, especialista em Tecnologia da Comunicação e Informação e Supervisão Escolar, Mestranda do Programa de Pós-graduação em

Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia desde 2004; atua no NTE desde 1998.

- Multiplicadora B: Graduada em Pedagogia (1988), especialista em Aplicações Pedagógicas dos Computadores (1997), cursos de Formação Continuada em Serviço para Multiplicadores do ProInfo e TV Escola e os Desafios de Hoje.
- Multiplicadora C: Graduada em Licenciatura em Administração (UNEB, 1991), especialista em Administração Pública (FLEM, 1997) e em Informática Educativa (UCSal, 1998), especialização em Artes, Educação e Tecnologias Contemporâneas (UNB, 2004/2005).
- Multiplicadora D: Pedagoga (UNEB), especialista em aplicações Pedagógicas dos Computadores (UcSal), Mestre em Educação e Comunicação (UFSC) e Doutoranda em Educação e Comunicação (UFBa).
- Multiplicadora E (não foi entrevistada): especialista em Informática Educativa.

b) NTE municipal

- COORDENADORA B: Licenciada em Letras Vernáculas com Inglês pela Universidade Federal da Bahia. Atua política municipal desde 1995 e no Núcleo de Educação e Tecnologia da SMEC desde 1998, sendo chefe de setor e, a partir de 1999, passou a assumir a função de Coordenadora do NTE quando o núcleo foi reconhecido como NTE pelo ProInfo. Na estrutura administrativa da SMEC, continua como chefe de setor (chefe do NET).

- MULTIPLICADORES:

- Multiplicadora F: Licenciada em Construção Civil, especialista em Educação e

Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (UNEB) e em Telemática na Educação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/ ProInfo, atua no NTE desde 2000.

- Multiplicadora G: Pedagoga, especialista em Tecnologia da Comunicação e Informação e Supervisão Escolar, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia desde 2004; atua simultaneamente no NTE estadual e no NTE municipal, sendo que atua no NTE municipal desde 2002.
 - Multiplicadora H: Licenciada em História e especialista em Potenciais da Imagem pela Universidade Federal da Bahia, especialista em Telemática na Educação pela Universidade Federal Rural de Pernambuco/ProInfo, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia desde 2003, atua no NTE desde 2000.
- SUPORTE TÉCNICO A: formado em nível médio em Processamento de Dados, estudante do curso de Administração da Faculdades Jorge Amado desde 2004, funcionário de empresa terceirizada que presta serviço a SMEC, atua no NTE desde 2001.

4.3.4 Formações Desenvolvidas em 2004

a) NTE estadual

- Oficinas Educarede: foram realizadas 4 oficinas de 4 horas cada uma, nos dias 15 e 22 de setembro; atenderam 80 professores do Ensino Médio.

- Formação Continuada: realizada de 20 de setembro a 12 de novembro, organizada em 2 cursos de 80 horas cada, formou 80 professores do Ensino Médio.
- Informática Básica: realizada no laboratório da Escola Costa e Silva, no período de 23 de agosto a 23 de novembro, atendeu 131 professores e funcionários em 4 turmas de 80 horas cada.
- Informática Básica: realizada no laboratório do NTE, no período de 18 de outubro a 17 de dezembro, atendeu 60 professores e funcionários em 2 turmas de 80 horas cada.
- Programa Intel: período definido pelo IAT, atendeu 120 professores do Ensino Médio em 3 turmas de 40 horas cada.
- Segundo Módulo da UNIFACS: 23 a 26 de agosto, atendendo 6 professores do curso de graduação em Letras a Distância da UNIFACS, com carga horária de 40 horas.
- Videoconferência: o período definido pelo IAT, atendeu 80 professores, com carga horária de 4 horas.
- Oficina Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas: definida oportunamente, atendeu 20 professores com carga horária de 40 horas.

b) NTE municipal

- Curso de Leitura e escrita digital: foi realizado no período de 16 de março a 28 de abril, formou 38 professores de Língua Portuguesa das escolas que participam do PETI em 2 turmas de 12 horas cada.

- Projeto Estudantes Empreendedores: foi realizado em parceria com a empresa ISC, no período de junho a dezembro, formou 70 monitores para atuar nos laboratórios das escolas do PETI; o curso foi organizado em 3 módulos (Informática Básica, Manutenção de Micros e Estágio) num total de 120 horas.
- Curso de Educação e Tecnologia: foi realizado no período de 13 a 24 de setembro, formou 26 professores e teve carga horária de 40 horas semipresenciais.
- Formação continuada (Grupo de Estudo Permanente): aconteceu entre os meses de março e dezembro, em encontros semanais (às quartas-feiras) com carga horária de 3 horas cada encontro, formando 55 professores.
- Curso de Informática Básica: realizado em parceria com a Companhia de Processamento de Dados de Salvador (PRODASAL), atendeu 160 monitores e 140 professores.
- Curso Lego Dacta: realizado em parceria com a ong OAF/ÚNICA no mês de agosto (às sextas-feiras), com carga horária de 20 horas, atendeu 110 professores das escolas municipalizadas.

A descrição dos NTEs pesquisados, em seus aspectos infra-estruturais e humanos, teve como objetivo descrever as condições em que as políticas públicas são concretizadas e como isto se relaciona com as diferentes realidades destas políticas. Se, por um lado, as condições estruturais adequadas favorecem o desenvolvimento das atividades nos núcleos, ao mesmo tempo demonstram o quanto a ação dos sujeitos (multiplicadores, coordenadores, professores em formação) transforma as adversidades e ressignifica as políticas. Retomando a fala de Azevedo (2001), as políticas não se resumem ao aspecto formal e burocrático,

mas diz respeito às ações e representações dos sujeitos que concretizam tais políticas, aqui priorizados os multiplicadores e coordenadores dos NTEs.

No tocante às realidades pesquisadas, em relação ao NTE municipal, as condições infra-estruturais não correspondem aos padrões mínimos de funcionamento dos NTEs no Estado da Bahia e nem às recomendações do ProInfo, resumindo-se a um laboratório. Isto, por um lado, resulta da precedência de sua constituição enquanto Núcleo de Educação e Tecnologia em relação à implantação do ProInfo na Bahia, quando não havia definição quanto aos padrões de funcionamento dos NTEs, porque nem sequer existia ainda a política federal. Apesar da infra-estrutura limitada, conseguiu um salto qualitativo a partir do engajamento dos sujeitos (coordenadora, professores das escolas, multiplicadores) na concretização da política. O professor-pesquisador Lima Jr. ressalta que, num dado momento, mesmo sem ter um espaço definido para realizar as formações (Grupo de Estudo), estas continuaram acontecendo em espaços cedidos pela UFBA., mais por vontade dos sujeitos do que por orientação da Secretaria para manter esta ação.

Diferentemente, os NTEs estaduais foram constituídos a partir da implementação do ProInfo na Bahia e com estruturas muito próximas das especificações da política federal. No entanto, constatei que a concretização da política estadual não responde nem ao que é proposto pelo ProInfo (que já é uma perspectiva limitada e tecnicista) e nem se configura como uma alternativa de inserção das TICs. Os multiplicadores salientam que apenas os oito primeiros NTEs estaduais foram constituídos no padrão ProInfo, alguns dos demais não possuem nem sede própria. Ficou nas entrelinhas que houve uma estruturação inicial dos NTEs apenas para cumprir formalidades da implantação do ProInfo na Bahia, através do PROINFE, e atender a interesses de empresas privadas no ramo da

informática (venda de equipamentos, *softwares*, treinamento) sem a intenção de pôr em prática um processo de democratização das TICs na rede pública estadual.

5 ANÁLISE DA CONCRETIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NOS NTE PESQUISADOS

5.1 DEFINIÇÃO DE TEMAS EMERGENTES: PROPOSTA DE ANÁLISE

O principal objetivo e também grande desafio neste capítulo é estabelecer nexos entre as informações até aqui sistematizadas, o referencial teórico proposto para o entendimento do objeto de estudo, a descrição crítica da concretização das políticas públicas em questão e os dados obtidos na pesquisa em campo através de entrevistas, observação e coleta de informações junto às Coordenações dos NTEs.

Da vivência da pesquisa, realizada mais sistematicamente no ano de 2004, e das inquietações que marcaram a minha trajetória num NTE, alguns temas emergem como “nós”, pontos relevantes para o entendimento da realidade que busco aferir. Nestes “nós”, estão amalgamados conflitos conceituais, contradições entre teoria e prática, frustrações, silêncios. Selecionei os seguintes temas, a serem abordados na seqüência:

- 5.2 Análise do papel dos NTEs e dos multiplicadores nas políticas públicas em questão;
- 5.3 Avaliação dos processos formativos observados;
- 5.4 Tensões entre o aspecto formal e a vivência dos sujeitos que atuam nos NTEs acerca das políticas públicas e das TICs;
- 5.5 Em busca de compreender a questão conceitual referente a tecnologia nas políticas públicas em questão;
- 5.6 Algumas reflexões sobre a relação público e privado na concretização

das políticas públicas em questão.

Esses temas possibilitam uma melhor sistematização da discussão que proponho sobre os dados da pesquisa em campo e os fundamentos teóricos da pesquisa. Da mesma forma, trouxe novas inquietações para o cotidiano da política pública onde atuo.

5.2 ANÁLISE DO PAPEL DOS NTE E DOS MULTIPLICADORES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM QUESTÃO

Numa leitura inicial do texto que contém as diretrizes do ProInfo, pode-se chegar à conclusão de que os NTEs ganhariam destaque enquanto principais espaços de formação docente para concretização dos programas de inserção das TICs na Educação. Entretanto, em relação às políticas analisadas, percebe-se um subdimensionamento da função destes núcleos, aquém do que é proposto na política federal, que já apresenta, em si, as limitações mencionadas no item 2.3 deste trabalho. Tal distorção é associada a alguns fatores que emergem tanto das entrevistas, quanto da observação do cotidiano nos NTEs, a saber: as mudanças de gestão e o entendimento que cada gestor possui sobre o papel dos núcleos e dos multiplicadores, assim como as relações que se estabelecem entre os gestores das políticas e os núcleos; o entendimento do espaço dos NTEs mais como um espaço de treinamento e uso técnico (uma sala com computadores) do que como espaço de formação docente; utilização do multiplicador como um suporte técnico a outras ações e a desvalorização profissional deste. Retomo a estes aspectos logo a seguir.

No desenvolvimento da pesquisa em campo, através das entrevistas e

conversas informais com coordenadores e multiplicadores, um tema recorrente era as mudanças de gestão, momento marcado pela troca dos secretários de Educação e, muitas vezes, pela substituição das pessoas que ocupavam cargos de confiança, ligadas ao gerenciamento das políticas de TIC. Tais períodos são relatados pelos entrevistados (e vivenciados também por mim) como momentos de instabilidade quanto ao direcionamento das políticas e das ações nos NTEs. Depreende-se da análise das entrevistas que tal instabilidade depende menos de questões partidárias (da permanência ou não de um mesmo grupo partidário no governo) do que do entendimento da nova gestão a respeito das TICs em educação.

Um dos prejuízos para as políticas públicas, decorrentes das mudanças de gestão, diz respeito à perda da autonomia inicial que os Núcleos possuíam no gerenciamento de suas atividades de formação. Na política estadual e municipal, este aspecto assume formas distintas, a saber. Na política estadual, a perda de autonomia é identificada por alguns multiplicadores como resultado da chegada das coordenadoras e, para outros, fica associada à mudança de gestão quando Eraldo Tinoco assumiu a Secretaria de Educação em 1999:

Atualmente está muito mais voltado apenas aos cursos de formação, já foi muito maior, desde a confecção do material das formações [...] quando não havia coordenador cuidávamos de tudo isso e foi uma experiência muito boa. A minha atuação era muito mais ampla. Até selecionar o professor, fazer o convite para a escola com total autonomia. Hoje em dia, está mais restrita com a presença da coordenação aqui no núcleo. Não nos envolvemos mais nem com os pré-requisitos necessários. Damos o curso. Só temos toda autonomia quando estamos na sala de aula. (Multiplicador C).

Em relação à política estadual (PROINFE), a mudança da gestão de Edilson Freire, secretário de Educação no período de implementação do programa, para a gestão de Eraldo Tinoco é referida pelos multiplicadores como período mais problemático do programa, pois este resolve desconsiderar o caminhar dos NTE

para implantar nova metodologia de trabalho: “Houve uma decadência na época de Tinoco que decidiu ‘começar do zero’, a partir da experiência do Canadá” (Multiplicador B)

A falta de autonomia associa-se à tomada de decisões sobre os NTEs de forma hierárquica e sem negociação com os sujeitos que atuam nos núcleos, sendo assim percebida por uma multiplicadora: “Não há diálogo entre a SEC e os NTEs para tomar as decisões sobre as atividades do NTE. Fazem reuniões para ouvir sugestões, mas já está tudo decidido” (Multiplicador B).

Na política municipal, a perda de autonomia do Grupo de Suporte é referida à mudança de gestão de Salete Lemos para Dirlene Mendonça, em 1997, na Secretaria da Educação e Cultura, quando, após quatro anos, o Núcleo de Educação e Tecnologia passa a ser subordinado à Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP), em 2001. A partir dessa gestão, a atuação do Núcleo começa a ficar cada vez mais restrita e controlada, sendo sua função caracterizada pela então coordenadora da CENAP como suporte técnico às ações dos outros segmentos da referida Coordenadoria. Tal função abrangia desde a operação de equipamentos (datashow, microcomputadores e vídeo), à digitação de textos, documentos e diversos materiais. Tal situação gerava descontentamento entre os multiplicadores que viam sua ação reduzida à atividades técnicas e burocráticas, apesar de todo conhecimento pedagógico por eles buscado e do investimento na formação, cuja titulação é descrita item 4.3.3.

Nas observações no NTE estadual e no desenvolvimento de minhas atividades no NTE municipal, vi muitas vezes os espaços dos NTEs serem utilizados para fins administrativos (como inscrição do programa Faz Universitário, posse de professores concursados, sistematização de dados de matrícula de alunos,

treinamento de funcionários em aplicativos específicos), trazendo prejuízo às atividades de formação dos núcleos, pois algumas formações eram adiadas ou desmarcadas para atender a esta demanda, gerando insatisfação entre os multiplicadores. Tais atividades administrativas eram entendidas pelas respectivas secretarias como prioridades em relação às formações docentes desenvolvidas nos núcleos, e os argumentos levantados pelos multiplicadores sobre a necessidade de se manter uma seqüência pedagógica nos cursos eram descartados ou nem eram considerados. Nesta acepção, os Núcleos muitas vezes são entendidos mais como espaços com computadores disponíveis do que como um espaço relevante de formação docente da rede pública.

Identifiquei a desvalorização dos profissionais que atuam nos NTEs em outros aspectos a partir de algumas determinações das Secretarias em questão. Entre os aspectos, considero dois mais problemáticos: a desvalorização profissional através dos baixos salários e a desqualificação do seu papel de formador, colocando-o como suporte técnico em outras ações. No item salarial, a desvalorização apresenta sentido distinto na política estadual e municipal, sendo que no NTE estadual o salário do multiplicador é equivalente a de um professor especialista e no NTE municipal representa apenas 50% do salário de um professor especialista em regência de classe, sendo excluídas as vantagens referentes ao exercício do magistério. Para profissionais que desenvolvem atividade de formação docente, com competências tecnológicas e pedagógicas, tal desvalorização serve como desestímulo para os multiplicadores permanecerem nos núcleos, sendo que, nos NTEs pesquisados, a maioria dos oito multiplicadores desenvolve atividades paralelas em instituições privadas do Ensino Fundamental ou Superior.

Ao mesmo tempo, os núcleos e seus profissionais são disponibilizados

para operacionalizar ações de Ongs, instituições privadas e parceiros diversos, o que gera insatisfação, principalmente dos multiplicadores, que se vêem apenas como executores de ações alheias ao seu planejamento e suas propostas, e que nem sequer foram negociadas com eles. Em relação ao NTE estadual, entre as formações citadas no item 4.3.4, apenas a “Formação continuada” e a “Oficina Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas” representavam ações propostas diretamente pelos multiplicadores e coordenador do núcleo, as outras formações viriam a atender alguma instituição parceira ou eram propostas pelo IAT. Durante a observação em campo, acompanhei o atendimento aos professores do curso de Graduação a Distância em Letras da UNIFACS, onde os multiplicadores deveriam dar suporte e tirar as dúvidas dos cursistas em relação à interação com a Informática e Telemática, suporte este que não era oferecido pela instituição promotora do curso.

Chama-me atenção nas políticas analisadas que, além do investimento inicial por parte dos programas (federal, estadual ou municipal) na formação inicial do multiplicador (todos são, no mínimo, especialistas), existe uma busca pessoal por mais conhecimentos na área. No NTE estadual, entre as cinco multiplicadoras e as duas coordenadoras, 2 eram mestrandas e 1 doutoranda. Já no NTE municipal, entre os 3 multiplicadores e 1 coordenadora, 2 eram mestrandas. Vale salientar que a busca por aperfeiçoamento é mais uma iniciativa pessoal dos multiplicadores do que um incentivo dos programas analisados, como se percebe na fala das multiplicadoras do NTE estadual, quando questionadas sobre a formação recebida, além da inicial:

[...] todas por iniciativa individual nossa. Fora os congressos que é também por sorteio que vamos. Tive oportunidade de fazer muitos pois já estive envolvida com cursos a distância e como os últimos três encontros era essa temática, eu sempre ia. Sempre procurei, na verdade, realizar uma autoformação. (Multiplicador C).

A falta de autonomia e a configuração da atuação do multiplicador enquanto apenas executor das ações entra em conflito com todo o investimento na sua formação, feito pelos programas ou por iniciativa pessoal. Reduz seu papel a mero instrumento de concretização das ações das Secretarias e serve como desestímulo profissional para eles.

Assim, percebo que não existe uma consolidação das ações dos NTEs, sendo o papel desses núcleos mudado a cada quatro anos, tempo de validade das políticas públicas. Mesmo no caso dos programas (PROINFE e PETI) que, ao contrário dos projetos, que têm validade definida, deveriam ser aperfeiçoados a cada gestão, a descontinuidade das ações provoca o descrédito, mesmo dos multiplicadores que atuam na sua execução. Associao esta característica à personificação do poder que marca as instituições públicas no Estado da Bahia, já citada anteriormente, pois as políticas públicas de TIC e Educação analisadas têm suas diretrizes modificadas a partir não de um aperfeiçoamento teórico-prático, mas apenas tomando por base o entendimento (ou a falta deste) por parte das pessoas com poder decisório. Os núcleos ficam “à mercê” de pessoas alheias às discussões referentes a Educação e TIC, mas que exercem o poder decisório nas respectivas instâncias administrativas (no caso em estudo, refiro-me aos secretários, coordenador do Proinfo na Bahia, coordenadora da CENAP, coordenadora do IAT).

5.3 AVALIAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS OBSERVADOS

A pesquisa em campo foi concentrada em 2004 e a observação dos

processos formativos nos meses de agosto a dezembro do mesmo ano. No NTE estadual, acompanhei como observadora o curso de graduação em Letras da UNIFACS em agosto, e, no mês de dezembro, o segundo módulo da Formação Continuada para professores da rede estadual. Detenho-me neste último por ser uma ação proposta pelo NTE. No NTE municipal, o foco foi o curso de Educação e Tecnologia, realizado no mês de setembro. Analiso separadamente os cursos observados no NTE municipal e o do NTE estadual.

A formação observada no NTE municipal é voltada para os professores de tecnologia que atuam nos laboratórios das escolas municipais. Configurou-se num curso de 40 horas, desenvolvido de forma semipresencial no Espaço de Formação Permanente de Professores e na Plataforma NET¹. Como exigência para participar do curso e atuar no laboratório, os professores deveriam ter 20 horas em regência de classe e noções básicas de Informática.

Na formação desenvolvida no NTE municipal, onde também desempenhava o papel de formadora, muitos professores apresentavam dificuldade na interação com a plataforma utilizada na interação a distância, apesar de ter sido dedicado um dos encontros para navegação e interação com o acompanhamento da equipe do NTE e dos criadores da Plataforma. Caracteriza tal constatação o fato de que, durante a formação a distância, embora a plataforma contasse com diversos ambientes de comunicação (tais como *chat*, fóruns, mensagens instantâneas, mensagens públicas e privadas) e a equipe do NTE estar *on line*, alguns professores preferiam tirar dúvidas por telefone. No final do curso, durante a avaliação feita pelos professores, uma das dificuldades apontadas foi em relação à interação com a Plataforma NET, sendo que muitos sugeriram que houvesse mais momentos

¹ Plataforma disponível em <<http://www.net.salvador.ba.gov.br>>

presenciais para navegação na Plataforma antes de iniciar a formação a distância. Algumas dificuldades foram também experimentadas pelos multiplicadores pois se tratava da primeira experiência de formação utilizando a Plataforma, quando deveriam, ao mesmo tempo, mediar o curso e gerenciar o conteúdo (autorizando ou não as publicações e cadastro dos cursistas), além dos problemas técnicos da Plataforma, o que requeria habilidades e conhecimentos pedagógicos e técnicos específicos.

Durante a observação do segundo módulo do curso Formação Continuada, no NTE estadual, dois aspectos me chamaram atenção: o objetivo dos professores em buscar conhecimentos relacionados com a Telemática/Informática e a introdução da modalidade EAD nos cursos de formação docente.

A formação a distância foi realizada na Plataforma e-ProInfo, elaborada pela SEED/MEC e que é disponibilizada para os NTEs mediante solicitação das Secretarias de Educação, e no ambiente de escrita colaborativa Equitext, que é uma ferramenta gratuita, elaborada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O curso, denominado “Educação, interatividade e autoria na cibercultura”, era estruturado em duas oficinas: Oficina A, de produção de *webquest*, realizado no e-Proinfo e Oficina B, com discussão no Equitext sobre Cibercultura e Educação. No primeiro encontro presencial, foram apresentadas as propostas das oficinas e feito o cadastro dos professores nos respectivos ambientes. Segundo as multiplicadoras, o atraso no início do curso teve relação com a definição do ambiente EAD a ser utilizado, pois este deveria ser gratuito e possibilitar maior interatividade entre os cursistas. Como tal decisão não dependia apenas da escolha dos multiplicadores, mas, principalmente, da decisão da Coordenadora do ProInfo na Bahia e da direção do IAT, o curso começou já no mês de novembro, período de fechamento do ano

letivo.

No acompanhamento do curso, percebi que os professores demonstraram maior interesse na produção de *webquest* (tema da Oficina A) do que na discussão teórica proposta na Oficina B, o que, no meu entendimento, pode significar uma desvalorização das questões teórico-conceituais por parte dos professores que, talvez, não percebam que este elemento é igualmente importante para eles atribuírem um sentido para as TIC na sua prática pedagógica. Tal situação é identificada e referida por Hernandez (1998) como uma problemática da própria aprendizagem docente², em que os professores têm uma concepção essencialmente prática do fazer pedagógico e buscam a funcionalidade estreita do conhecimento. A observação contribuiu para afirmar tal interpretação, pois os professores interagiram mais na produção de *webquest* voltadas para as disciplinas que lecionavam.

Os processos de formação observados no NTE municipal e no NTE estadual mesclavam encontros presenciais com outros a distância, incorporando as ferramentas de EAD. Durante a observação, percebi que a opção pela introdução da modalidade EAD levou mais em consideração a experiência e vivência dos multiplicadores do que a familiaridade dos professores em formação com esta modalidade. Isto, acredito, indica a necessidade de os multiplicadores incorporarem novas experiências e formas de ensino-aprendizagem nas formações que desenvolvem, procurando manter relações entre o fazer e o que aprendem fora do âmbito dos NTEs. Entretanto, pude perceber que a incorporação de novas estratégias ou modalidades (no caso da EAD) nos processos formativos é, geralmente, iniciativa dos multiplicadores que nem sempre encontram respaldo ou

² Faço referência à aprendizagem docente por ter sido um aspecto significativo durante a observação em campo, mas ressalto que a formação docente não se constituiu enquanto uma categoria analítica pelo recorte dado à pesquisa, na qual a formação docente foi definida como mais um aspecto da concretização das políticas públicas em questão.

apoio das instâncias administrativas a que estão vinculados. No caso do NTE municipal, a Plataforma NET foi desenvolvida com apoio e suporte da Companhia de Processamento de Dados de Salvador (Prodasal); e, em relação, ao NTE estadual houve dificuldade para liberação da senha de acesso a Plataforma e-Proinfo para realização da “Formação Continuada” por parte da coordenação estadual do ProInfo, ligada ao IAT, segundo relato dos multiplicadores.

5.4 TENSÕES ENTRE O ASPECTO FORMAL E A VIVÊNCIA DOS SUJEITOS QUE ATUAM NOS NTEs ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DAS TICs

Um jargão comum na área educacional é “na prática a teoria é outra”. Tal expressão é repetida muitas vezes por professores, referindo-se, principalmente, à concretização dos programas e políticas públicas nas escolas que, quase sempre, se diferencia do que é proposto formalmente. Busquei estabelecer nexos entre o que é proposto pelas políticas públicas analisadas e a representação que os multiplicadores construíram e expressaram nas entrevistas e no cotidiano dos NTEs pesquisados.

O primeiro distanciamento identificado refere-se ao entendimento sobre a autonomia no gerenciamento do ProInfo. O que é proposto como autonomia dos Estados e município para implementar e gerir as atividades do ProInfo, é entendido pelos multiplicadores como ausência dos representantes do programa para cobrar os compromisso assumidos por estas instâncias administrativas junto ao programa. Assim, a autonomia proposta pelo documento com as diretrizes do ProInfo significa também que a concretização do programa está “à mercê” dos conflitos resultantes

das relações de poder local, o que é identificado pelos multiplicadores nos trechos seguintes:

Está meio “paradão” e aqui estão fazendo o que querem. Na verdade, aqui nunca o PROINFE seguiu as ordens do PROINFO. Sempre foi muito desvinculado do que eles propunham lá, por exemplo, essa história de acompanhamento. Acho que nem o MEC tem um mecanismo de cobrar ao Estado a parceria que fizeram. (Multiplicador C).

O que acho que deixa a desejar, é a falta de um acompanhamento do Governo Federal, do MEC. Foi criado o programa, deu-se um prazo para os Estados, foi jogado para os estados e pronto, cada um foi fazendo uma coisa do seu jeito. Não que tenha que ser uma coisa unificada pois cada Estado tem suas particularidades, sua diversidade, mas que houvesse uma preocupação do MEC em cobrar dos Estados, ter um acompanhamento, um compromisso. Como isso não acontece, cada um ficou fazendo o que queria e as políticas mudam a cada quatro anos. (Multiplicador D).

Num contexto pautado no autoritarismo e arbitrariedade nas decisões referentes às políticas públicas, onde nem os sujeitos que as executam são ouvidos, as distorções podem ser reflexos disto. Dentro do que foi avaliado sobre o ProInfo anteriormente, a falta de acompanhamento parece ter uma intencionalidade: permitir o controle do programa pelas estruturas de poder locais, garantindo alianças políticas ou, ainda, desonerando o poder federal dos gastos com a manutenção do ProInfo.

A diferença entre o que é proposto e o que acontece nos núcleos e nas escolas, segundo os multiplicadores, deve-se também à falta de entendimento sobre as TICs e de conhecimento sobre a realidade escolar por parte de quem elabora os projetos e programas; aí, além da imprecisão conceitual, o distanciamento entre quem elabora e quem executa as diretrizes das políticas públicas é percebido pelo multiplicadores como um entrave:

Há falta de conhecimento sobre tecnologia de quem elabora os projetos; eles sabem, reconhecem o que a tecnologia pode fazer, desconhecem as escolas, o trabalho nos NTEs [...] apresentam

projetos que não funcionam na prática. (Multiplicador B).

A maioria dos projetos no Brasil são muito bem redigidos mas não são bem implementados.[...]Então teremos governantes que se interessam por isso e outros não e vão criando outros projetos que se sobrepõem e aquilo acaba morrendo. Acho que o PROINFO na Bahia ficou um pouco perdido porque foi-se criando várias formas diferentes de administração dentro do NTE e isso acabou não dando visibilidade ao trabalho pedagógico; criou-se uma burocracia muito grande e o funcionamento, a formação de professores ficou esquecida, parada. (Multiplicador D).

Entendo que a problemática da mudança de gestão, que traz instabilidade às políticas públicas, tem relação direta com a configuração do espaço público na Bahia, onde o Estado, com seu caráter privatista, tem como objetivo servir aos interesses de um grupo político. Assim as políticas educacionais, acabam por serem espaços de negociação desses interesses privados, desde a compra de equipamentos à distribuição dos cargos de gestão. As políticas deixam de ser encaradas enquanto algo institucional e passam a ser identificadas com o governante da época, sua continuidade representaria, portanto, a continuidade da realização desse ou daquele gestor. Em relação às políticas analisadas, existem os entraves que foram vivenciados com a mudança de gestão em 1997, quando o “Carlismo” assume o governo municipal e a autonomia do grupo de suporte passa ser controlada. Na política estadual, a mudança para a gestão de Eraldo Tinoco, fica bastante caracterizada, na fala das multiplicadoras, como a decadência das ações do PROINFE.

Num sentido semelhante, a questão da autonomia das instâncias administrativas estaduais e municipais para gerir o programa, que poderia representar uma perspectiva mais democrática na concretização do programa ProInfo no contexto baiano, dentro de relações de poder ainda marcadas pelo autoritarismo local, se traduz em direcionamentos destoantes e difusos que sofrem a

instabilidade de cada mudança de gestão e mesmo das mudanças internas dos coordenadores e gestores dos programas de TIC nas Secretarias. A ação dos multiplicadores na concretização das políticas sofre o reflexo deste modelo de organização política e muitos questionam onde anda o ProInfo que não se manifesta em questões relevantes como a substituição de todos os multiplicadores de um NTE estadual, localizado no interior da Bahia, quando da mudança do coordenador, segundo relato dos multiplicadores, por questões políticas.

5.5 EM BUSCA DE COMPREENDER A QUESTÃO CONCEITUAL REFERENTE À TECNOLOGIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM QUESTÃO

Uma das questões que me chamavam atenção e que busquei aprofundar neste estudo, diz respeito à questão conceitual que perpassa as políticas públicas de educação e, mais especificamente, as políticas públicas de TIC e Educação na Bahia. Acredito que a imprecisão na definição conceitual traz conseqüências para a concretização de tais políticas em vários âmbitos, mas, em especial, no que se refere à formação dos professores, questões infra-estruturais e o direcionamento das ações dos NTEs. Nesse sentido, a política municipal e estadual apresentam condições distintas, que busco analisar através dos documentos e da fala dos sujeitos que atuam nos NTEs.

Em relação à política municipal, em seus documentos e materiais impressos, fica caracterizada a opção pelo conceito de Tecnologia Inteligente ou Intelectual, cunhado por Lèvy (1998), que as define enquanto elementos que ampliam, modificam e exteriorizam as funções cognitivas dos sujeitos, ao tempo em

que, internalizadas, passam a se constituir como suportes ao desenvolvimento de outras tecnologias. Tal definição, segundo a fala da professora Lynn Alves, que atuou no PIE e PETI até 2002, resulta da aproximação e dos estudos iniciais do grupo do NTE (denominado Grupo Suporte, na época inicial) e dos professores que participaram da implementação da política, descrito no capítulo anterior, e buscava uma base teórica que colocasse as TICs numa patamar além do uso instrumental. Tal processo envolveu, além dos professores da rede municipal, técnicos da Secretaria, professores e pesquisadores da UFBA e esta opção resultou de estudos, debates, vivências, sendo legitimado pelos sujeitos que executariam a política no âmbito das Escolas e da Secretaria. Entretanto, minha vivência nesse NTE traz algumas questões em relação ao aspecto conceitual: a atuação dos sujeitos passou a centrar-se mais na execução das atividades do que no aprofundamento teórico dos multiplicadores, como resultado das distorções acerca da função do NTE, ocasionada com a mudança de gestão (já citadas no item 5.2 deste capítulo). Com a saída da professora Lynn Alves, referida anteriormente, que servia de elo entre os debates da academia e os estudos no núcleo, as atividades ficaram mais voltadas para operacionalização da rotina e para busca por aplicações práticas para as diversas TICs.

Recentemente, a partir da atual gestão municipal, iniciada em 2005, apresenta-se um discurso voltado para TE como opção para os projetos de Educação e Tecnologia. Tal discurso aparece expresso em materiais de divulgação (ver Anexo 1) e na fala de assessores e coordenadores³. Desconsidera a opção conceitual até então assumida pela política municipal, fruto de um processo de formação, discussão e consolidação de uma perspectiva tecnológica incorporada por

³ Refiro-me, na estrutura da SMEC, à Assessoria Técnica, Assessoria Especial, Núcleo de Gestão da Informação.

professores, gestores, multiplicadores, enfim, uma opção historicamente constituída pelos sujeitos que concretizaram e concretizam a política municipal. Chamou-me atenção o fato de um dos assessores que propõe tal direcionamento para a política municipal também ter feito parte da elaboração e implementação da política estadual, o PROINFE, que teve uma marca tecnicista expressa, entre outros aspectos, na opção pelos *softwares* e programas educacionais, em detrimento da inserção da Internet nos processos educativos. Assim, a opção de um assessor pela TE como melhor caminho para a política municipal tem sido legitimada pelas estruturas de poder municipal e consolidada nas ações da SMEC a partir de 2005.

Na política pública estadual, não fica evidente qual opção teórica refere-se à conceituação da tecnologia, sendo que há uma ênfase maior à Tecnologia Educacional, voltada para o uso mais eficiente dos recursos da Informática no ensino. Tal ênfase fica mais evidente quando comparamos a versão preliminar do Programa (proposta inicial elaborada em parceria com a Faculdade de Educação da UFBA.) e a versão oficial, na qual a questão da conectividade fica em segundo plano, sendo que, nas escolas, o uso fica restrito a alguns *softwares* e aplicativos de informática.

Por outro lado, na representação dos multiplicadores, a tecnologia ora aparece como algo ligado à produção humana, ora como ferramentas que facilitam a vida, como na falas seguintes:

Não podemos esquecer que a tecnologia não é apenas o computador e sim tudo que foi criado pelo homem, que está a serviço dele para que melhore a sua vida, facilite o seu convívio no mundo. Tecnologia é lápis, é livro, só que depende muito do uso que daremos a essa tecnologia. (Multiplicadora C).

Hoje não fazemos nada sem tecnologia. Tomemos como exemplo essa entrevista em que estão sendo utilizadas tecnologias diferentes, de várias categorias. Hoje não dá para retrocedermos, não dá para pensar que vamos deixar de ter tecnologia ou que o problema está na tecnologia, que a máquina está dominando e destruindo. As

coisas ruins que acontecem na sociedade independem de ter ou não a tecnologia. (Multiplicadora D).

Vejo a tecnologia como uma condição humana. Tudo que fazemos hoje em dia, tudo aquilo que produzimos é uma tecnologia. É preciso que isso seja compreendido para que saibamos também das possibilidades, saber utilizá-las tentando construir alguma coisa que seria o próprio conhecimento dentro da área de educação. (Multiplicadora A).

Tendo em vista que, na política estadual, a questão conceitual refere-se mais ao aspecto instrumental, sendo as TIC colocadas como TE, o entendimento dos multiplicadores indica o diálogo destas com outros espaços de conhecimento (como cursos de pós-graduação) do que qualquer orientação institucional consistente. Segundo a coordenadora do NTE estadual pesquisado, em relação à tecnologia, as diretrizes para inserção na educação seguem o que é proposto pelo ProInfo, o que é uma situação problemática tendo em vista todos os equívocos conceituais analisados no Capítulo 3.

Chego à conclusão que a conceituação de tecnologia na política pública estadual em análise depende mais da interpretação pessoal dos sujeitos do que de um conceito socialmente construído. Dentro do que argumentei no Capítulo 2, identifiquei tal característica como os traços da personificação do poder nas políticas públicas, que se manifesta não somente nas relações entre sujeitos, mas também no fato de as definições e interpretações pessoais serem a base para tomada de decisões que dizem respeito a uma parte da sociedade que depende das ações resultantes das políticas públicas e, no caso em estudo, no acesso às TICs nas escolas públicas. Assim, vemos no PROINFE, segundo relato de uma multiplicadora, a formação instrumental em informática adquirir ênfase nas diretrizes de formação docente, a partir da gestão de Eraldo Tinoco, porque o entendimento da diretora do IAT sobre as TICs privilegiava o treinamento técnico dos professores, mesmo que tal

opção representasse uma descontinuidade em relação às diretrizes anteriores e à concepção até então construída pelos multiplicadores e coordenadores dos NTE estaduais.

Na minha idealização de política pública de democratização das TICs nas escolas, entendo que o conceito de tecnologia deveria partir do diálogo com os sujeitos que atuam nessas políticas, multiplicadores e coordenadores dos NTEs, gestores públicos, professores e diretores das escolas, visando uma conceituação que tivesse legitimidade diante de tais sujeitos, sendo, portanto, construída socialmente, e não apenas atendesse às interpretações pessoais de quem ocupa o poder em determinado momento político. Nesta perspectiva, acredito que a experiência das políticas públicas municipais trouxe a possibilidade de concretude de uma conceituação construída processualmente, no diálogo com os professores, a academia e outros sujeitos envolvidos na execução da política de TIC e Educação.

5.6 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO NA CONCRETIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM QUESTÃO

Aqui, retomo a questão da relação público e privado, analisada anteriormente no Capítulo 2, enfatizando que o caráter privatista do Estado brasileiro, dentro da configuração do capitalismo neoliberal aqui implantado, traz consequências para as políticas públicas de TIC e educação que impedem uma democratização de qualidade dessas tecnologias nas escolas públicas. Para as políticas de TIC e Educação no Estado da Bahia, identifico o movimento de privatização do público em alguns aspectos nos quais os interesses de instituições

privadas prevalecem sobre os interesses públicos (configurados aqui nas escolas e na educação pública), característica ora comum às duas instâncias, mas com manifestações distintas na concretização da políticas municipal e da política estadual. A ausência de reflexão sobre a relação público e privado na concretização das políticas públicas por parte dos gestores e dos executores (multiplicadores, técnicos, coordenadores) já me indica que tal questão não é tratada com a importância devida ou simplesmente há uma naturalização do assunto. Tal situação acarreta, para as políticas públicas analisadas, a desvalorização da ação e dos projetos estatais, em face de outras iniciativas de instituições privadas, perante a comunidade escolar.

A subvenção estatal às instituições privadas que atuam em paralelo com a ação estatal no sistema de ensino público (através de projetos, programas), é outro aspecto problemático, analisado por Oliveira (2005), que encontra base legal na Constituição de 1988 (Artigo 213), que habilita as instituições privadas sem fins lucrativos a receber subsídios do Estado. A distribuição e repasse de recursos públicos para estas instituições nem sempre adquire a publicização necessária ao controle social dos gastos públicos (algo ainda incipiente no Brasil) que garantiria a aplicação dos recursos públicos em benefício da coletividade.

Na política estadual, identifiquei o fato de que a relação público-privado configura-se com a ampliação da atuação de instituições privadas no espaço público, em especial os espaços de concretização das políticas de TIC e Educação. Revela-se tal configuração na priorização da compra de *softwares* e de aplicativos do pacote Office da Microsoft, em detrimento da estruturação de uma rede de comunicação e conexão via Internet como foi proposto, inicialmente, no documento do PROINFE, e na contratação de empresas para treinamento em Informática

Básica, realizado nos NTEs. Ao mesmo tempo, os NTEs são muitas vezes colocados como suporte técnico das ações de instituições privadas (como no caso do curso de Letras da UNIFACS) que desenvolvem projetos que não mantêm relação com a concepção de TIC que os multiplicadores tentam construir. Nas formações desenvolvidas em 2004, apenas duas eram propostas pela equipe do NTE e mantinham relação direta com o que os multiplicadores defendem; em algumas formações, apenas o laboratório do NTE era utilizado. A política pública é, assim, muitas vezes colocada como suporte das ações das instituições privadas, acrescentando o fato de que as condições de contratação destas instituições não são explicitadas para sociedade e nem mesmo para os multiplicadores e coordenadores dos NTE; a ação estatal acaba sendo desvalorizada diante da sociedade.

Em relação à política municipal, alguns avanços foram registrados no início da implementação da política PIE, que sinalizavam para uma inserção mais qualitativa das TICs em Educação, buscando a consolidação do Projeto na rede pública municipal de ensino. Tal aspecto pode ser identificado na opção pelo uso da Internet que reduziria custos com *softwares* educativos e proporcionaria uma maior comunicação e fluxo de informação entre as escolas, ao tempo que a expansão do projeto dependeria dos resultados obtidos com a experiência piloto, sendo o projeto, dialeticamente, alimentado a partir de sua própria concretização, como referido no documento (SALVADOR, 1996).

A parceria com instituições públicas e privadas, segundo o documento, buscaria a troca de conhecimentos e atender às necessidades das escolas, podendo estas tomarem a iniciativa de buscar parceiros para a concretização de suas ações na área. No documento, é citado o caso da doação de um monitor de vídeo colorido,

obtido a partir de contatos entre as professoras de tecnologia da Escola Alexandre Leal (SALVADOR, 1996) com uma empresa do ramo de Informática. Entendo que este sentido de parceria buscava consolidar as ações públicas de TIC e Educação, ao contrário do modelo de parceria implementado através do Fórum de Parceiros, criado com base no Decreto nº 11.627 de dez de julho 1997⁴, quando os parceiros da categoria Comunicação e Novas Tecnologias, Ongs e instituições civis, implementavam projetos de TIC nas escolas sem articulação teórico-prática, conceitual e metodológica com os programas e projetos da própria SMEC. Tal postura gerava conflitos, sobreposição de ações, sobretrabalho aos professores de tecnologia e descrédito das escolas em relação aos projetos da área de TIC e Educação, apesar de haver uma caminhada de dez anos da secretaria neste âmbito. Os projetos dos parceiros não eram buscados pelas escolas, mas implementados nas escolas a partir das escolhas das instituições parceiras. Nesta perspectiva, a relação público e privado, assumia, mais uma vez, um processo de privatização do público, característico do modelo neoliberal de capitalismo, pelo qual os interesses das Ongs prevaleciam em face dos interesses das escolas e do Programa/Projeto da SMEC.

A questão da relação público-privado, nas políticas públicas analisadas, é um aspecto de difícil investigação e mapeamento pelas características das políticas públicas e pelo caráter privatista da esfera estatal e, também, pelos mecanismos de ocultação de seus objetivos. Minhas colocações partem de observações acerca da relação público-privado, no caso da política municipal, extraídas de reuniões em que estive presente, de visita às escolas onde eram desenvolvidos projetos de Ongs da categoria Comunicação e Novas Tecnologias e

⁴ Regimento disponível em <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br>>. Acessado em: 06 mar. 2006.

da fala dos professores de tecnologia acerca do encaminhamento dos projetos nas suas respectivas escolas. Em relação à política estadual, são inferências decorrentes da fala dos multiplicadores. Nada, entretanto, que esteja registrado em relatórios, atas de reunião, ou outro tipo de registro documental, que posteriormente esteja disponível para avaliação da sociedade. Certamente é uma memória que se vai perdendo com o tempo. As questões anteriormente pontuadas têm o objetivo de instigar reflexões mais profundas sobre esta dimensão, ainda pouco explorada nas análises sobre as políticas públicas no âmbito das escolas, dos NTEs e das Secretarias.

Do que foi exposto neste capítulo, cabe resgatar alguns aspectos analisados. Na concretização das políticas públicas em questão nos NTEs pesquisados, identifiquei o subdimensionamento do papel dos NTEs e da ação dos multiplicadores, muitas vezes resumidos a suporte técnico para as ações de instituições privadas e do próprio MEC. No mesmo sentido, os processos formativos propostos pelos profissionais dos núcleos muitas vezes não recebem o apoio das estruturas administrativas às quais pertencem. A complexa relação entre o público e privado revela o processo de privatização da ação estatal através dos contratos com instituições parceiras, para o desenvolvimento de ações que se sobrepõem às ações e às orientações das políticas estadual e municipal, gerando descontentamento entre os sujeitos que executam tais políticas (multiplicadores, coordenadores, professores das escolas públicas). Assim, as políticas públicas de TIC e Educação na Bahia são permeadas pelos problemas referentes à estrutura política no Estado e pelas deficiências das políticas educacionais em geral, já discutido nos capítulos anteriores.

APÊNDICE A - Memorial

Por quê?

O objetivo de incluir minha memória neste trabalho deve-se ao fato de que acredito que alguns traços de minha trajetória ajudariam a esclarecer o leitor acerca de minhas representações sobre o objeto de pesquisa a que me dediquei nesses quase três anos. Assim, resgato minha formação e minha relação com as TICs como pontos relevantes para este entendimento.

Minha formação: diferentes caminhos

Sou fruto da escola pública, que freqüentemente chamo de “escola da maioria”. Sem a expansão do ensino público, dificilmente teria acesso a algum tipo de educação formal. Fui para a escola primária com 6 anos de idade, mas já tinha sido alfabetizada em casa, por minha mãe, que usava aquela cartilha antiga com a letra grande no meio. Mesmo sabendo ler e escrever, fui colocada numa turma de alfabetização em que a maioria ainda não tinha esta habilidade. As aulas me impacientavam um pouco, mas a escola servia para fazer amigos e, como fui morar no mesmo bairro em seguida, minha casa era ponto de encontro depois da aula. Terminado o primário, fui estudar no Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA) onde concluí o Primeiro Grau. O ICEIA era enorme: salas, corredores, pátios, jardins, biblioteca, piscina, quadras...fiquei deslumbrada e até hoje não me sinto bem em escolas com pouco espaço de circulação e salas pequenas: são claustrofóbicas para mim. Fiz também muitos amigos lá. O ICEIA era referência na formação de professores, mas, na verdade, eu não tinha interesse pelo magistério, apesar de estar sempre ensinando aos colegas a temida Matemática, de que eu gostava e que aprendia com facilidade – acredito que daí vem esta característica do

meu pensamento, muito lógico às vezes.

Como a única opção de 2º Grau no ICEIA era o magistério, decidi prestar seleção para a Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBa), atual Cefet-Ba, pelo desafio que representava e por acreditar que esta opção me traria um bom emprego. Até aquele momento, não imaginava dedicar-me profissionalmente à Educação.

Havia um certo fascínio pela Escola Técnica, em mim, em minha família e em meus amigos; era um pouco o objeto de desejo dos estudantes de escola pública da minha época. A opção pela Escola Técnica antecedeu a escolha pelo curso ao qual me dedicaria, posteriormente.

Cursei Eletrônica na Escola Técnica, por me identificar com as disciplinas Física e Matemática, e achar fascinante as inúmeras possibilidades que a eletrônica oferecia, além da abertura do mercado de trabalho para esta área. Paradoxalmente, na Escola Técnica, descobri a paixão pelas Ciências Humanas, através das aulas, conversas e discussões, do movimento estudantil e de autores marxistas. Nesse momento, pairava a dúvida se seguiria a mesma área na universidade (Engenharia Elétrica ou Eletrônica) ou se optaria pela área de Humanas (História, Geografia ou Filosofia). Foi um período muito importante também na minha formação como pessoa, período em que passei a criar minha identidade, conhecer-me, fazer minhas escolhas de vida, namorar. Se tivesse que colocar um marco em minha vida, acho que dividiria em antes e depois da Escola Técnica. Ri e chorei muito nessa época, e tive muitos ombros e colos amigos. Sonhei muito também, meu lado idealista deve ter nascido aí. Fazer protestos, incomodar, mudar o mundo, conscientizar as pessoas...estas “maluquices” eram comuns lá. Deu-me base teórica para ser aprovada no vestibular da UFBa, e isto poucas escolas públicas aqui na Bahia possibilitavam.

O ingresso no mercado de trabalho precedeu a formação acadêmica e, terminado o 2º Grau, estagiei e trabalhei durante um ano com Informática, sendo, em seguida, aprovada no vestibular para História na UFBA. Ao longo do curso, optei pela Licenciatura por ter algumas experiências em sala de aula desde o 3º semestre, na rede pública de ensino (Colégio Central), ainda como estagiária de História, numa realidade complexa que procurava compreender (mas não compreendia) durante as aulas de Didática, Psicologia da Educação e Metodologia do ensino de História. Na Faculdade de História muitos temas me interessavam, houve poucas disciplinas que não valeram a pena, mesmo aquelas que foram oferecidas em outras faculdades. Fui monitora da disciplina História da América, quando me aprofundi mais nas questões da imensa América Latina. Terminada a Licenciatura, no 2º semestre de 1999, prestei concurso e comecei a ensinar, no ano seguinte, na rede pública municipal e estadual, dedicando-me ao ensino de História para as séries finais do Ensino Fundamental (6ª à 8ª série). Fugi do ensino e caí nele!

Minha trajetória em escolas grandes trouxe outra visão do significado deste espaço: vejo-o como espaço de aprendizagem e também de socialização, de troca de saberes. Incomoda-me muito esse modelo de escola que se restringe à sala de aula, sem espaços de circulação, de conversas, de estudos em grupos, sem grêmio. Aprendi mais com meus colegas do que com meus professores. Tive muitos professores bons, mas até mesmo conteúdos conceituais aprendi mais com meus colegas (não sei o que seria de minha formação sem os famosos 'macetes' dos colegas). Considero impossível que todas as demandas de aprendizagens de um ser humano possam ser resolvidas na sala de aula, com o professor. Hoje, numa perspectiva mais crítica, penso que estas propostas de colocar todo o processo

educativo na sala de aula parte de uma necessidade de controle da educação, mais do que de uma busca verdadeira por qualidade no ensino.

Minhas formações, tão diversas, são ao mesmo tempo propulsoras e resultantes de um traço de minha personalidade: a tendência à dispersão. Muitas coisas me interessam, em vários âmbitos, mas em especial nos meus estudos. Lembro-me da dúvida que me abateu na época do vestibular, das escolhas profissionais que fiz, da minha investigação no mestrado, em que o maior desafio foi o recorte e a definição do meu objeto, visto que, no projeto de pesquisa inicial, vários temas emergiam. Até então, minha formação está na terceira área diferente (Eletrônica-História-Educação) e ainda não sei se paro por aqui, pois sou fascinada pela produção de imagens, por música...mas também adoro tudo que fiz..

Meu percurso com a tecnologia: alguns links

O contato com a tecnologia foi inicialmente pelo viés técnico, o que me acrescentou algumas competências para lidar com as TICs no núcleo onde atuo, pois vejo a relação teoria-prática como algo intrínseco e não cabe simplificações em nenhum lado da relação. Confesso que, às vezes, o lado prático aparece mais e me entedia a teorização sem concretização que muitas vezes domina o contexto educacional em que convivo, lembra-me o “Samba de uma nota só” do Vinícius.

Após concluir o segundo grau em Eletrônica, comecei a trabalhar com Informática, na área de manutenção de micro de uma empresa do ramo. Foi a primeira experiência profissional depois de concluir o curso técnico e talvez tenha sido o que influenciou minha decisão posterior de partir para as Ciências Humanas. Todo meu idealismo contrastava com aquela realidade do capitalismo voraz sobre que tanto

discutíamos e estava ali materializado nas relações de trabalho, nas redes de contrabando de peças, etc. Fui a primeira mulher a trabalhar como técnica nessa empresa e em outras em que trabalhei. Aprendi muito de Informática, mas minha consciência de classe sempre esteve presente, resquício da Escola Técnica. Trabalhei em uma ou duas empresas de Informática, mas busquei meu caminho fazendo vestibular para História (Filosofia foi a segunda opção).

Ainda nos primeiros anos, optei pela Licenciatura, e comecei a ensinar na rede pública estadual. Foi uma experiência ambígua pois, ao mesmo tempo em que conseguia desenvolver algumas experiências significativas, ficava decepcionada com a estrutura da rede pública (falta de condições materiais de trabalho, falta de orientação, salas cheias, muitos alunos que não possuíam habilidade da escrita no Ensino Médio, enfim, todas as mazelas que se comentam sobre o sistema público de ensino e que, infelizmente, correspondem à realidade). Fiquei o resto da faculdade sem querer voltar a estagiar, apenas no último semestre fui realizar o estágio obrigatório. Hoje ainda me angustia ver a situação da escola pública na Bahia, pois sou egressa da rede pública. Concluído o curso, fui logo aprovada para ensinar na rede municipal e estadual; de volta ao que fugi.

Na rede municipal, vi-me diante do desafio de desenvolver projetos articulando a disciplina História com Informática, planejando, sistematicamente, atividades no laboratório da escola. Já tinha trabalhado com Informática mas, ainda assim, era difícil articular as atividades da disciplina com o laboratório de informática. Em setembro de 2000, fiz o curso de Educação e Tecnologia oferecido pelo Núcleo de Educação e Tecnologia da Secretaria Municipal da Educação e Cultura e fui convidada a fazer parte deste núcleo para planejar/executar as atividades administrativas e pedagógicas, pesquisar sobre a temática e acompanhar as escolas

do Projeto Internet na Escola (PIE) e Programa de Educação e Tecnologias Inteligentes (PETI).

Em 2001, comecei o trabalho com formação de professores para o uso pedagógico das TICs na rede municipal já como multiplicadora no Núcleo. Durante o processo de formação continuada, desenvolvido pelo NTE, chamava atenção a mudança na concepção dos professores em relação às TICs, vistas inicialmente apenas na dimensão técnica e instrumental, e como esta mudança influenciava a incorporação dessas tecnologias na prática pedagógica desses professores. Inicialmente, tais constatações eram resultantes apenas de minhas observações enquanto mediadora da formação destes professores sem, contudo, constituir uma investigação científica.

Também, em 2001, iniciei o curso de especialização *latu sensu* em Potenciais da Imagem/UFBa, com carga horária de 360 horas, concluído em 2002, sendo objeto de investigação a formação de professores para inserção das TICs, enfatizando os conceitos de imagem e tecnologia presentes nas construções digitais dos professores. Este curso propiciou o redimensionamento teórico do conceito de imagem enquanto tecnologia do pensamento, além de fornecer as bases para a pesquisa científica de minhas observações iniciais sobre a formação do educador e as TIC. Fiz também o curso de especialização em Telemática na Educação, na modalidade de Educação a Distância (EAD), oferecido pelo ProInfo aos multiplicadores dos NTEs, em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco, concluído em 2003. Esta experiência mostrou algumas especificidades da modalidade EAD na formação de professores, cujas atividades e discussões também influenciaram a investigação desenvolvida durante o Mestrado em Educação e Contemporaneidade na UNEB.

Tive algumas decepções após o ingresso no Mestrado. Percebi um pouco de preconceito de colegas e professores em relação a este objeto de estudo: as TICs. Na maioria das disciplinas, não havia abertura para a questão, então pouco participava nas aulas. Na minha turma, apenas três projetos abordavam as TICs: éramos a minoria numa grupo de trinta alunos. Éramos lembradas quando algum equipamento não funcionava e alguém perguntava: cadê as meninas das Novas Tecnologias? As tecnologias e as TICs eram associadas apenas a sua dimensão instrumental, o que descaracterizava a discussão que estava interessada em desenvolver.

A dicotomia teoria-prática nunca fez muito sentido na trajetória que construí. Na verdade, acredito que não conseguiria pensar um objeto de investigação que não tivesse alguma relação como meu fazer, com as questões que mais me importam (como diz Appiah, 1997). A teorização busca embasar a minha atuação, minha prática. Quando penso na América Latina, identifico esse lado visceral, de uma realidade que grita o tempo todo e da qual penso ser impossível ignorar suas especificidades: o passado colonial, as questões étnico-raciais, as turbulências políticas, seus sonhos, sua cultura, as imposições do imperialismo norte-americano...a América Latina é um cenário de cores intensas.

Hoje, percebo o desafio que foi chegar até aqui. Acho que desafiei algumas determinações, sei que este não o foi o lugar reservado para mim, que carrego o estereótipo da falta de intelectualidade, por ser negra, mulher, jovem e por minha classe social. Mas foi o lugar que eu quis estar. Reconheço o quanto a formação de qualidade que tive nas escolas públicas onde estudei contribuiu para isto. Assim, sou grata aos meus professores e colegas que foram fundamentais para minha formação.

APÊNDICE B – Roteiros de entrevistas

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS
INTELECTUAIS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Roteiro de entrevista 1 (Coordenadores)

- 1- Nome:
- 2- Formação (Graduação):
- 3- Formação (Pós-graduação):
- 4- Há quanto tempo atua como coordenador do NTE?
- 5- Recebeu alguma formação específica para atuar como coordenador?
- 6- Como e quando se constituiu este NTE?
- 7- Quais os documentos que orientam a formação desenvolvida neste NTE (do Proinfo, da SEC)? Há definição das diretrizes de uso das TIC na educação?
- 8- Qual a sua concepção de tecnologia?
- 9- Há dados quantitativos sobre as formações (nº de professores, quantidade de cursos, carga horária)? Estes dados servem de referência na tomada de decisões no NTE e na SEC?
- 10- Qual a sua visão sobre o ProInfo, em nível de política pública de incorporação das TIC?

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS
INTELECTUAIS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Roteiro de entrevista 1
(Multiplicadores)

- 1- Nome:
- 2- Formação (Graduação):
- 3- Formação (Pós-graduação):
- 4- Há quanto tempo atua no NTE?
- 5- Recebeu alguma formação específica para atuar no NTE?
- 6- Quais as atividades que desenvolve no NTE?
- 7- Durante a formação de professores como percebe a reação dos mesmos sobre as TIC?
- 8- O que considera como aspecto relevante do processo de formação no NTE? O que acha que deve mudar?
- 9- Qual a sua concepção de tecnologia?
- 10- Qual sua opinião sobre as políticas públicas voltadas para as TIC, em nível federal o ProInfo e em nível estadual o Proinfe?

ANEXO A – Folder da I Mostra de Tecnologias Educacionais para a Rede Municipal de Ensino

ANEXO B – Entrevistas com os sujeitos que participam ou participaram das políticas analisadas (transcritas)

Entrevista Coordenadora A

NTE- 02

Em 17/08/2004

P- Fale-me um pouco de você, seu nome, formação de graduação, pós-graduação...

R- [Coordenadora A]. Sou graduada em Pedagogia, logo em seguida fiz um curso de especialização de Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão na UNEB. Depois trabalhei no projeto de pesquisa no mestrado da UNIFACS- Análise Regional- porque meu enfoque era gestão. A princípio ele me dava essa possibilidade. Consegui terminar os créditos mas não concluí o mestrado (2003). No ano seguinte tentei o mestrado da UNEB e consegui entrar (2004). Já havia tentado uma vez na UNEB, mas não logrei sucesso, para a linha 2, trabalhando com a formação de professor. Era um projeto no qual eu já havia trabalhado enquanto bolsista de iniciação científica. Tentei dar continuidade mas pode não ter sido o foco do mestrado. Normalmente eles não escolhem por área de interesse.

P- Há quanto tempo você está atuando no NTE e há quanto tempo como coordenadora?

R- Eu me formei na habilitação de orientação escolar na faculdade. Terminei em 95 e em 98 entrei no Estado. Fiz em 98 o concurso para coordenador. Acho que pela primeira vez no Estado fez-se um concurso específico para coordenador pedagógico. Dois anos depois, já trabalhando como coordenadora, prestei um concurso, uma seleção interna que resultou na minha vinda para o NTE como dirigente, como diretor de escola. Depois foi mudada a nomenclatura mas essa trajetória foi curta, rápida.

P- Atualmente a nomenclatura é qual? Coordenador?

R- Coordenador. Está dentro daquela estrutura de ADM. Direta: coordenador DAS-03, coordenador DAÍ-04...

P- Você teve alguma formação específica para atuar como coordenadora do NTE?

R- Não. Nós fizemos essa seleção, que constava de uma prova escrita, uma prova prática de WORD: entrar, sair, salvar... coisas básicas. Depois seguimos direto, trabalhando. No início era como se fosse diretor de escola. Não chamavam de coordenador. As funções eram muito parecidas com as de um diretor de escola.

P- Mesmo aquelas formações que o PROINFO fornece aos NTE para os multiplicadores, teve alguma que você participou?

R- Como não houve uma formação específica, eu me dei conta disso à medida em que fui me interessando e à medida que foram chegando as demandas. Antes os NTE faziam parte da SEC, como ainda fazem mas existiam um setor específico dentro da SEC que orientava as diretrizes. Após um tempo as DIREC ficaram responsáveis e de 2002 para cá, se eu não estiver enganada, foi editada... não sei se uma lei... foi mudada a estrutura dos NTE que passaram a integrar a estrutura do IAT. Hoje fazemos parte da diretoria de tecnologia do IAT. A medida que vamos precisando de material solicitamos ao IAT.

P- Porque essa ligação ao IAT e não como uma estrutura independente?

R- Quando se percebeu a necessidade dos NTE funcionarem com mais autonomia, se pensou que o IAT seria mais adequado pois o mesmo lidava com a formação do professor, os NTE estariam ligados ao IAT por essa razão.

P- Quando o NTE foi construído? Quando começou a funcionar aqui?

R- Os NTE aconteceram de forma muito aproximada em termos de período, pois houve uma seleção parecida com essa de diretor. As pessoas se candidataram, fizeram um teste, uma prova... não sei bem porque minha chegada foi posterior a isso e em 97 começaram esse processo terminando com um curso de especialização para os aprovados. Todos fizeram um curso de especialização para entrar no NTE. Esse curso aconteceu de forma compacta pois existia a necessidade deles virem logo e se não me engano, ele veio a funcionar em junho de 98.

P- Aqui neste mesmo local ?

R- Sim. Neste local.

P- E aqui, antes do NTE, funcionava outro setor? Ou esse espaço foi pensado para o NTE?

R- Com certeza, pensado para ser o NTE não foi. Você pode observar que a estrutura dele é um tanto quanto... nós temos os laboratórios, as salas. O espaço é bom, mas temos outras necessidades que não são atendidas. Não temos banheiro, copa e toda a sua delimitação é feita com divisórias não se tem parede construída. A única parede construída é essa que faz limite com o outro setor. Então esse espaço não foi pensado. Foi implementado aqui não sei exatamente o porquê. Talvez de forma estratégica por conta da questão espacial. O NTE-02 atenderia a princípio as escolas da DIREC-1B. Como as escolas da DIREC-1B estão localizadas na cidade baixa e no subúrbio de Salvador, esse seria o espaço, uma região convergente, mais próxima.

P- Quais as diretrizes que orientam e que vocês seguem em relação a formação?

R- Nós, já há alguns anos, existiu e isso de certa forma foi pedido, foi conversado sobre a possibilidade de um planejamento anual para os NTE. A princípio pensou-se em fazer um único mas não consegui chegar a um denominador comum. Então cada NTE faz o seu. Mesmo assim, para te falar sinceramente, os NTE vão estar trabalhando de acordo com as suas necessidades, e a nossa necessidade é a necessidade do professor. O professor que precisa aprender Informática básica ou precisa ser melhor instrumentalizado para trabalhar com seus alunos. Ou nós detectamos isso ou eles nos procuram e começamos a organizar uma demanda. Hoje estamos trabalhando assim.

P- A partir da demanda que surge vocês vão organizando as formações?

R- Isso. Sabemos que existe um grande número de professores que precisam ser instrumentalizados, por exemplo, na Informática Educativa. Fazemos uma investigação a esse respeito nas escolas até com professores que nos procuram por outros motivos e começamos elaborar uma demanda. É dessa forma que estamos trabalhando.

P- É mais normal os professores procurarem o núcleo, ou o núcleo estar indo nas escolas diagnosticar?

R- Depende muito do que estejamos fazendo. Se percebemos que os professores necessitam trabalhar com oficinas diversas para tentar diminuir os problemas enfrentados nas escolas, normalmente propomos, pois o professor as vezes já conhece isso mas não admite publicamente ou até mesmo pela condição de trabalhar em 40 horas, não poder fazer a formação. Ainda que possa fazer a formação existe a questão financeira para se fazer a formação... Então levantamos essa demanda, convidamos e as vezes o que é mais preocupante é que precisamos convencer o professor de que isso é importante. Estamos agora trabalhando em um curso de Informática e eles reclamam muito porque tem que fazer no horário oposto ao de trabalho. Antes de ser uma coisa interessante para a escola, é uma coisa interessante para eles enquanto possibilidade, crescimento e tudo mais. É um ponto muito importante. As vezes temos que convencer o professor a vir fazer o curso.

P- Depois que vocês elaboram o curso, como essa divulgação chega na escola? É através da Secretaria? Da DIREC?

R- Agora com essa nova administração (IAT), já temos um certo caminhar, um certo direcionamento. Podemos nos utilizar de informações, colocar pelo próprio site da Secretaria por intermédio do IAT. Podemos colocar nos jornais que fazemos. O NTE-02 está confeccionando um jornal e os professores que chegam vão levando para as escolas, alguém vê, se interessa e liga. Também é muito comum passarmos fax: avisar o que está acontecendo; qual o curso oferecido; como vai ser; horários; em que condições irá acontecer. Recebemos o retorno através de telefonemas e fax. Fazemos telefonemas para as escolas que possuem laboratórios PROINFO

instalados. Aqui nós temos treze. São escolas que temos um contato mais próximo, que independe da formalidade do convite. Então ligamos falamos com o diretor, o coordenador e eles repassam para os coordenadores e professores e na medida em que eles se interessam nos retornam ou não.

P- Você falou que o professor geralmente faz o curso no horário oposto ao de trabalho. Existe a possibilidade de liberação da sala de aula para a realização do curso?

R- É um grande problema que enfrentamos. Nesse momento pós- greve, temos dificuldades enormes porque muitos professores trabalham 40 horas no Estado mas as outras 20 horas trabalham em escolas particulares ou vice-versa. Só que é preciso o cumprimento da escola com os seus 200 dias letivos. Então o diretor(a) não está obrigado a liberar esse professor. Por isso é preciso todo um cuidado ao se falar com o professor e o diretor. Dizer que é possível que o professor venha a fazer o curso que existe também outras formas de compensação como não vir uma segunda e dar aula aos sábados, por exemplo. Mas não posso propor isso porque tiraria a autonomia da escola e do diretor. Isso tem gerado muitos problemas. Então sugerimos que o professor venha fazer o curso no seu horário oposto ao de trabalho. Só que sabemos que alguns diretores acabam liberando o professor devido a sua responsabilidade, e sabem que o mesmo compensará de alguma forma.

P- Isso depende muito da relação da escola com os seus professores...

R- Exatamente. Por aí você já percebe que muita coisa acontece, principalmente essa questão da informalidade. Isso é um ponto que dificulta, muitas vezes, até o chamamento dessas pessoas para cá, para os cursos.

P- Quais são as diretrizes que orientam a utilização da tecnologia na educação?

R- Em se tratando de NTE, a princípio e por ele, são as diretrizes do PROINFO. Existiu todo um momento conturbado de criação, de implantação. O NTE veio para cá e os professores ficaram muito tempo sem saber para onde iriam porque a sede ainda não havia sido construída. Os primeiros NTE (os oito primeiros), são chamados pelo pessoal de "casados". As pessoas fazem essa brincadeira porque eles nasceram e sedes foram construídas para eles. Os que vieram depois não tiveram sede construída. Alguns estão em escolas, outros em prédios alugado e isso agora vem gerando todo um problema. As diretrizes vem do PROINFO. Se não me engano a inserção dos NTE nos Estados ou pelo menos no Estado da Bahia seguem uma diretriz nacional que é o PROINFO. Depois teríamos o PROINFE que foi um programa, não diria similar, mas um programa que atenderia como o PROINFO só que em proporções regionais, em proporção estadual. As diretrizes tanto nacional como estadual não divergem. Só que hoje essa diretriz continua sendo o nosso guia mestre porem a questão da demanda é muito forte, muito presente. Na verdade não deixamos de seguir a diretriz em todas as ações: a questão da Informática básica; a questão da Informática Educativa, que já tem até outra nomenclatura; a questão da iniciação das tecnologias na escola; os projetos; acompanhamento de professor... Tudo que fazemos ou que pretendemos fazer vem

da diretriz maior (PROINFO) e que por vez segue o PROINFE que não diverge do PROINFO.

P- Você disse anteriormente que são treze escolas com laboratório do PROINFO. Tem escola com laboratório, com recursos da SEC?

R- Sim. Temos outros laboratórios. Seguimos a diretriz que é PROINFO (nacional) e também do PROINFE e deu-se mais ênfase aos laboratórios do PROINFO, não sei exatamente o porquê mas parece pelo menos terem sido implantados integralmente no sentido de terem o laboratório, terem as máquinas funcionando, impressoras, pessoas para coordenar esses laboratórios... Temos essas treze escolas como referência. Temos outros laboratórios do Estado (PROINFE), que vieram depois. A ênfase maior foi dada ao PROINFE pois quando o mesmo chegou não existia os laboratórios do PROINFE, do programa estadual. Temos escolas como a Luís Eduardo Magalhães que possuem laboratórios do PROINFO e mais outras máquinas do PROINFE. Agora depende muito do que chamamos de laboratório porque a maioria das escolas, não todas, têm máquinas dadas pelo Estados. E escolas que com verba própria fizeram os seus laboratórios. Então podemos dizer que não são laboratórios do PROINFO e sim do PROINFE, máquinas dadas pelo Estado. Só que não é dada tanta atenção a esses laboratórios como é dado aos laboratórios do PROINFO.

P- Foi pensado inicialmente em uma pessoa para ficar no laboratório? Chegou a existir esse profissional? Ainda existe?

R- Agora não. Mas tínhamos anteriormente essa figura. Inclusive temos pessoas aqui que já foram por muito tempo coordenadores de laboratório. Não sei porque essas pessoas não puderam mais ficar. Nos anos que acompanhei a programação, o professor da escola poderia ser deslocado para coordenador e não sofreria nenhum prejuízo em termos de salário. Só que as vezes em que esse professor foi programado não foi como coordenador de laboratório mas como professor multiplicador se não estiver enganada. Eles tinham os horários normais, funcionavam como articuladores e em algumas escolas apareciam como técnicos. Existia essa figura em que o diretor depositava confiança. Antes havia muita preocupação na questão da conservação das máquinas. Achava que se quebrasse não haveria conserto, talvez por conta da concepção que o mesmo tinha sobre tecnologia. Então essa figura dava um certo conforto ao diretor e também aos professores. Só que quando tentamos mostrar a esses coordenadores que existia outras coisas interessantes, principalmente na questão da formação do professor, no trabalho que ele poderia estar implementando em sala de aula, não foi permitido a inserção dele como professor multiplicador, como coordenador de laboratório, como chamamos. No ano passado eles não puderam ser mais incluídos na programação como coordenador. Com isso as pessoas optaram por voltar a suas funções normais e alguns laboratórios são utilizados por um ou outro professor que levam seus alunos e alguns terminaram sendo utilizados para trabalhos administrativos apenas.

P- Isso foi uma decisão da SEC? Retirar?

R- Não sei se foi uma decisão. No ano passado, atrasado, simplesmente deixou de constar esse código. Você corria o risco de ser programado diferentemente e perder salário. Quem quer perder? Então os professores resolveram não continuar nisso. Agora temos pelo menos uma escola que tem uma professora que era coordenadora de laboratório e por possuir na grade, Informática, ela da lá no laboratório. Só que com toda concepção da Informática associada no processo pedagógico. Em outras escolas isso nem sequer chegou a acontecer. Pelo menos nessa escola a perda foi menor pois além dessa pessoa estar trabalhando com os alunos também auxilia os outros professores. Então existe uma rede de multiplicar, de mostrar que existe outras possibilidades.

P- O que você pensa em relação ao PROINFO, em nível de política de tecnologia?

R- Acho que ele parte de uma perspectiva bem interessante. A minha preocupação, na verdade, é que as coisas são colocadas digamos assim... Não existe uma obrigatoriedade. Orientam que se faça, mas não existe uma obrigatoriedade. Outro ponto a ser levantado é a questão da conexão com as políticas estaduais. Se você não tem a política estadual ou pelo menos regional, municipal, local, forte, todo esse conjunto de ações, toda essa política mais geral perde força. Minha preocupação é com isso. Você vê claramente, a medida que você me pergunta se existe documentos que orientam a própria política, o próprio trabalho do NTE e ficamos perdidos porque eu também não sei se de fato tínhamos que pegar o papel, ler e dizer: - Vamos implementar "isso ou aquilo" porque o PROINFO sugere que seja "isso ou aquilo". É preciso uma política regional forte para que possa dar sustentabilidade ao que é sugerido nacionalmente para que possamos vivenciar, talvez, resultados melhores.

P- Sobre o acompanhamento do PROINFO. Você acha que existe esse acompanhamento? Dá para se perceber esse acompanhamento? Tem algum impacto?

R- Existe um material no qual colocamos todas as informações necessárias. Temos também o pessoal do PROINFO que se desloca para cá no final do ano e vistoriam as máquinas, conferem alguns documentos, as pessoas que passaram por aqui (fazem por amostragem) ligam para essas pessoas e perguntam se realmente fizeram a formação, etc, etc... Como em toda política. A questão da obrigatoriedade deveria estar vinculada à questão do acompanhamento.

P- Obrigatoriedade no sentido do compromisso através das políticas estaduais, municipais?

R- Exatamente. Porque por trás disso existe uma questão mais geral e delicada que é a questão dos próprios investimentos. Hoje existe a obrigatoriedade de você formar pelo menos 75% do pessoal em Nível Médio e 25% em Nível Fundamental sendo que o Ensino Fundamental tem demanda muito maior que o Ensino Médio. O

acesso desse pessoal a essa tecnologia é muito menor, mas temos que atender a um critério. Então a obrigatoriedade só acontece nesse sentido, em você cumprir aquela meta física, quantitativa. A questão do ganho da qualidade é deixada de lado. Essa é a nossa preocupação.

P- Vocês têm a rotina de atualizar esses dados quantitativos, de formação, carga horária?

R- Por conta até dessa indefinição inicial de saber a quem o NTE estaria vinculado, muito se perdeu. O NTE, pelo menos aqui, ficou dois anos e alguma coisa sem nenhum dirigente, nenhum coordenador, só mesmo os professores que faziam toda a seleção do pessoal. Toda a seleção dos professores que vinham para cá fazer os cursos. Eles que produziam os módulos, davam aulas, mandavam ofícios atestavam frequência, cuidavam da limpeza... de tudo do NTE. Então os dados, na medida do possível, foram preservados. Tivemos no primeiro ano de trabalho em torno de 400 professores capacitados. Depois tivemos uma queda devido a uma série de mudanças. Queríamos saber qual diretriz seguir. Depois o IAT entrou tomando a responsabilidade dos NTE e então tivemos uma melhor sistematização. Temos esses dados que não estão como deveriam estar mas na medida do possível estamos organizando. Hoje não sabemos precisar exatamente quantos, mas temos todos eles guardados aqui.

P- Esses dados são levados em consideração na hora de tomar decisões internas?

R- Não sei exatamente porque à medida que o tempo vai passando muita coisa vai se alterando. Esses quatrocentos e poucos professores que foram capacitados aqui foram capacitados em uma condição. Foi feito um curso de 40 horas. No momento havia a liberação dos professores pelas escolas. Tínhamos almoço e lanche. Existia uma verba específica para isso. O dinheiro era administrado até mais próximo que era da DIREC. Todo material necessário era solicitado à DIREC. E esse pessoal trabalhou aqui dentro. Tínhamos, até por conta do contrato PROINFO e Estado uma assistência técnica presente, quase que diária nos laboratórios. Os computadores estavam novos, muitos novos e formamos esse pessoal. De um tempo para cá fazemos mas de maneira lenta. Um trabalho que devo citar e que foi muito interessante já no momento que tomamos parte do NTE, foram as oficinas: conseguimos fazer uma oficina de 80 horas; fizemos uma oficina de software livre; oficina de projetos; oficina de Internet e uma de TV e vídeo. Foi uma experiência inusitada mas não podemos chegar mais àquele nível pois existe inúmeras dificuldades. Hoje não temos técnico de laboratório. A assistência do PROINFO, da PROCOMP, acabou e não existe previsão de outra. Temos máquinas que não funcionam. Pelo menos duas em cada laboratório, diminuindo sensivelmente a nossa possibilidade de capacitação. Sem falar que não é um problema que atinge direto o NTE mas a questão da movimentação de multiplicadores. Depois dessa formação, desse curso, só ocorreu outro se não estiver enganada, dois anos atrás com esse mesmo objetivo: formar o pessoal para o NTE. Só que a dificuldade até do próprio ambiente... Veja como uma coisa aparentemente boba pode definir o futuro

de ambiente de trabalho, de um setor... Eles nos pediram, a condição era: poderia se fazer o curso para multiplicador do NTE, aquele professor que estivesse excedente em sala de aula, que tivesse 40 horas e fosse excedente de sala de aula. Uma quantidade muito limitada sem falar que quando conseguimos uma pessoa, a enviamos e ela não conseguiu se cadastrar ou pelo menos se cadastrou e não teve resposta do PROINFO. Então o quadro do NTE quase que se manteve inalterado. Algumas pessoas em outros NTE, fizeram cursos de especialização nessa área, por conta própria. Temos movimentação indo de um NTE para outro. Tem NTE que possui apenas um multiplicador, outros nenhum e isso dificulta.

P- Aqui no NTE-02 são quantos multiplicadores?

R- Cinco no total.

P- Você falou sobre as oficinas. Já teve algum momento de se fazer a formação do professor dentro da escola?

R- Sim. Nós fizemos. Só que não tivemos muito êxito porque nos deparávamos com duas questões: não ter uma pessoa no laboratório- o diretor nos falava com frequência em não querer se responsabilizar pelo professor sozinho com seus alunos na sala de aula. Achava que precisava ter alguém, um inspetor talvez... Mas também é a concepção de cada um. Temos que respeitar. A segunda questão são os horários. Isso é um problema porque a sugestão é de que façamos no horário de AC mas os horários de AC são muito curtos e espaçados. Precisaríamos ficar muito tempo na escola. Não só uma manhã ou uma tarde. Muito tempo para abarcarmos o maior número de professores ou pelo menos sensibilizá-los a respeito das tecnologias. Vimos que era difícil. Continuamos fazendo as intervenções aqui. Visitas. No ano retrasado fizemos uma intervenção dessa em duas escolas. Fizemos um curso como se fosse Informática Educativa de 80 horas e para surpresa minha tivemos em uma das escolas uma frequência muito flutuante. Terminamos o curso com onze professores. Por estarmos na escola pensávamos que isso seria um elemento muito importante e poderíamos contar com a não desistência [...] mas não conseguimos. O que notamos é que os professores desejam no momento específico é o certificado e não utilizarem outro horário além do que estão trabalhando para realizarem a formação. Como conseguiremos dirimir esse problema se muitos desses professores trabalham 20 horas em escola particular e 40 horas no Estado? E o diretor não pode abrir mão dos horários dele na sala de aula?

P- Existe um acompanhamento desses professores que fizeram o curso aqui quando eles voltam às escolas? Como eles se situam dentro das escolas...

R- Nós tentamos fazer principalmente com essas duas iniciativas de estar fazendo o curso na escola. Só que fizemos já no finalzinho do ano (novembro/dezembro) e quando o curso termina você sabe como ficam os professores, janeiro e fevereiro; recesso e férias. Quando retornam em março não há possibilidade de acompanhar nada, pois aquilo já se perdeu no tempo, três meses se passaram. Mas nas nossas reflexões percebemos que não existe mais outra forma de capacitarmos sem acompanhar. Inclusive nessa nova proposta de curso de 40 horas propomos uma

atividade para que eles retornem aqui no NTE ou retornemos à escola porque é preciso ter um laboratório local para que eles levem os alunos, para acompanharmos aquela turma, o professor e saber de fato o que ficou.

P- Como Coordenadora do NTE, o que você pensa sobre tecnologia? Qual a sua concepção de tecnologia?

R- Vou lhe ser sincera, como entrei no NTE da forma como entrei só me dei conta da verdade no momento que cheguei aqui. Até sair no Diário Oficial da seleção interna, inclusive foi uma das poucas, uma coisa até interessante para o corpo diretivo dos núcleos de tecnologia. Só comecei a me dar conta, a partir daquele momento [...] Vejo a tecnologia como vetor de possibilidade de mudança, de transformação, de auto-transformação para se conseguir melhorias na vida prática como uma possibilidade de facilitar a vida de todos.

P- Em relação ao contexto educacional você pensa que a tecnologia teria uma importância a mais? Alguma coisa que o professor estivesse vendo-a como aliada?

R- No início as coisas ficaram muito patamar administrativo, hoje já começo a vislumbrar uma possibilidade de mudança. Percebemos que professores, antes insensíveis a isso, já conseguem um ganho de qualidade com seus alunos e com eles mesmos. Professores que apresentavam resistência, até hoje de entender que ele poderia estar fazendo uma atividade com o aluno, utilizar o computador, trabalhar de uma forma diferente o rádio, entender que a TV pode ser também uma possibilidade de crescimento [...] Sou daqueles que acham que a tecnologia veio mesmo para melhorar a nossa vida e a educação muito mais.

P- Você já falou em vídeo. Já fizeram alguma formação utilizando TV e vídeo? A informática que acaba sendo o foco principal do PROINFO e rádio também?

R- Rádio ainda não. Já tivemos algumas idéias, visitamos algumas escolas, algumas inclusive já tem até rádio implantada [...] o problema é que quando se pensou na questão dos núcleos de tecnologia eu acho que se pensou a tecnologia de forma limitada como pensávamos antes, que era a questão do uso do computador apenas. Então você vê a nossa estrutura qual é: duas salas de aula; dois laboratórios de informática e pronto. Dispomos de TV e vídeo, mas todo o foco está em cima da Informática. Agora estamos sentindo o maior uso da TV, uma maior possibilidade de se trabalhar com vídeo, mas é uma questão de conquista nossa que estamos aqui dentro e estamos percebendo estas coisas de forma mais sensível.

Entrevista Multiplicadora A Em 19/07/2004

Sou [Multiplicadora A], formada em Pedagogia, fiz Pós-graduação em Tecnologia da Comunicação e Informação e também supervisão escola empresa. Atuo no NTE já há seis anos, desde 1998.

P- Essa especialização que você fez, foi determinada pelo PROINFO?

R- Foi, em 1998 fizemos uma seleção pelo Estado e essa seleção interna aconteceu no período de maio a junho. Em agosto após o resultado, tivemos que tomar um curso que acontecia durante todo o dia. Das 8:00 às vezes, também aos sábados. Ficamos nessa especialização de agosto até janeiro do ano seguinte (1999).

P- Quais as atividades que você desenvolve no NTE?

R- O NTE trabalha com a formação de professores. No início trabalhávamos com a formação presencial, tínhamos o trabalho todo desenvolvido aqui no próprio núcleo. A partir do ano passado, começamos a trabalhar com a formação à distância, utilizando o ambiente Teleduc. Esse curso foi de 40 horas: 40 horas presencial e 40 horas à distância. Foi a nossa primeira experiência realmente. Nesse ano estamos desenvolvendo de novo com ambiente Virtus, da universidade de PE. Estamos esperando o término da greve para retornarmos ao curso. Com o Teleduc tivemos algumas dificuldades devido à nossa inexperiência de todo esse processo de ensino à distância, de interação... Esse ano repensamos bastante a forma de desenvolver o trabalho. Colocamos como um dos pontos principais, a realização de relatórios semanais, onde serão expostas as dificuldades, o que estão achando do trabalho, para que possamos realizar um acompanhamento. Formação e acompanhamento. Pois percebo que o nosso trabalho não consegue fazer um acompanhamento. Fazemos uma formação e tudo se encerra ali, e ficamos sem ter o retorno do professor. Eles nos cobram muito isso, um acompanhamento pós-curso.

P- Durante essa formação, tanto em nível presencial e a distância, como você percebe a reação dos professores em relação a essa tecnologia da Informática, telemática...

R- Alguns reagem muito bem. Acham interessante apesar de não saberem realmente trabalhar dentro da perspectiva da tecnologia como deve ser trabalhada. Utilizam-na apenas como uma ferramenta... E existe um outro grupo que nega completamente, achando que não vai dar certo; que não sabe o porquê daquilo; tudo estava muito bem como estava... Então precisamos ainda trabalhar essas questões com os professores, essa consciência. Os que acham legal trabalhar, colocam como empecilho o fato de não terem acesso à tecnologia, não possuírem um computador em casa. O mesmo acontece na escola apesar de mesma possuir laboratório de informática, surgem vários problemas que os impedem de acessá-los: a chave que se perde; a Internet que não tem... A rede estadual não dispõem da conexão da Internet nas escolas. Tudo isso impossibilita o desenvolvimento do trabalho. Mesmo assim, alguns tentam e realizam algo. No ano passado conseguimos que alguns professores do LED (Curso de Letras a Distância- parceria com a Universidade de Santa Catarina) viessem para cá, trouxessem seus alunos e tentassem desenvolver seus trabalhos aqui. Recebíamos os professores daqui de Salvador que estavam fazendo esse curso de Letras a distância, que ficavam aqui no núcleo e estes

trouxeram seus alunos para cá e desenvolveram um trabalho bem legal. Mas são poucos num contingente de mais de 300 professores apenas uma média de cinco a seis que desenvolvem alguma coisa.

P- E esses que apresentam uma maior resistência, não gostam... O que você acha que os leva a vir para formação no núcleo?

R- Quando chegam aqui dizem que vieram para conhecer, já que ouviram falar tanto nisso, em tecnologia, que é necessário trabalhar com a tecnologia... Realmente depois das discussões, das leituras dos trabalhos, eles até mudam um pouco mas o mais decepcionante é que quando eles chegam na prática na escola, volta tudo a ser como era antigamente. Então quando nos retornam dizem que entram mais não conseguem, pois falta isso, falta aquilo. Não tem Internet, não tem isso, não tem aquilo. Então acho que o problema esta com o sistema. É preciso mudar o sistema.

P- O que você considera como relevante na formação desenvolvida pelo NTE? O que poderia mudar nessa formação?

R- O que poderia mudar seria a preocupação que se tem muito mais com a quantidade e não com a qualidade. Agora mesmo com a questão do Virtus, nós pensamos em iniciar com turmas de 30 professores, o que já é muito e, no entanto, não foi aceito. Querem que trabalhem com 80. Esquecem da qualidade. Precisamos de 30 para ver se conseguimos acompanhar e dar continuidade ao trabalho. Não adianta continuar só capacitando. É preciso dar um acompanhamento após essa capacitação. As pessoas se esquecem desse detalhe muito importante e querem que continuemos a capacitar mais e mais. É preciso que haja uma mudança nessa visão. Temos que nos preocupar mais com a qualidade e não com a quantidade. O que tenho achado de relevante no nosso trabalho, agora, é essa questão do ensino á distância. Estamos indo por um caminho muito interessante, mas se não se pensar na questão da qualidade vamos recair no mesmo problema que tínhamos, desde 98 quando dávamos capacitação presencial e tudo se perdia.

P- Então você acha que essa questão da utilização dos dados estatísticos, acaba comprometendo a qualidade.

R- E muito! Principalmente porque nesse ano temos uma cota a atingir de 7000 professores, e enquanto isso não for atingido não se pensa em outra coisa.

P- Todos os NTEs precisam atingir 7000 professores?

R- Sim 7000 professores. É o mínimo.

P- Todos os estaduais, dos outros municípios?

R- Dos outros municípios também. Não sei se essa meta veio estipulada pelo próprio PROINFO ou pelo MEC. Só sabemos que temos de atingir essa meta.

P- Em relação as políticas públicas para a tecnologia, formação do professor, qual a sua opinião em nível mais aberto? O que você pensa dessas políticas tanto em nível do PROINFO- nível federal- como em nível estadual, além dessa questão do número, da meta que não prioriza a qualidade...

R- Eu acho que é necessário se repensar até a própria concepção que eles têm sobre tecnologia. Acho que as pessoas que estão administrando, gerenciando essa questão do PROINFO, precisam repensar essa questão de como utilizar essa tecnologia. Para eles a tecnologia é vista como um recurso , que se coloca, está lá e o professor tem que utilizar como se estivesse utilizando uma TV, um vídeo, um retroprojetor... Usar por usar. Não utilizar voltado para construir alguma coisa, no caso a construção do conhecimento. Por isso muitas vezes o trabalho que tentamos desenvolver não é compreendido. Eles ainda priorizam muito a questão da Informática básica. Acham que a única forma de inserção do professor, do aluno com a tecnologia é através da Informática básica. E não é por aí. É preciso realmente repensar a questão da tecnologia, de que maneira ela pode estar entrando na escola, de que forma planejar a sua utilização de maneira satisfatória. É preciso repensar tudo isso. É pensar também na qualidade que esta sendo oferecida para que se desenvolva um bom trabalho com a tecnologia. As escolas receberam os computadores e não existe um acompanhamento técnico, uma manutenção, nada. A própria escola já possui diversos problemas e a tecnologia se torna mais um que o diretor precisa resolver, o que não deveria acontecer.

P- O que você acha que deveria mudar na política do PROINFO? O que tem nessa política que não funciona, não dá certo?

R- Acredito que a política do PROINFO é a política do sistema, infelizmente. Eles trabalham de acordo com o sistema. Acho que deixam muito a desejar nos Estados, poderiam vir mais aos Estados, procurar saber, realmente, como as coisas estão funcionando. Eles criaram o projeto, muito bom, enviaram o projeto aos estados e delegaram nas mãos dos Estados. Só que cada Estado é um Estado, e eles perderam esse controle, eles lidam apenas com os multiplicadores que estão na lista. Já houve problemas de questões administrativas em que era necessário a intervenção do PROINFO e eles permaneciam alheios, o que achei muito errado, pois o projeto foi criado por eles, e sendo ou não uma questão administrativa, eles também teriam de estar envolvidos. Mas disseram que era um problema administrativo e teria que ser resolvido pelo Estado. Então o único meio, a única comunicação que temos com o PROINFO, é a lista de discussão na qual colocamos o projeto que estamos desenvolvendo, o trabalho que foi desenvolvido, o texto que está interessante... E as outras questões que estão por trás de tudo isso? Ficam para serem discutidas com quem? Já que o Estado também não tem essa discussão conosco? Estamos soltos. Não temos um referencial forte para dizer:- Vamos chegar

até lá! Vamos discutir! Vamos trazer uma solução! Então cada um trabalha do jeito que pensa...

P- De acordo com diretrizes mais estaduais, municipais...

R- Mais do que as diretrizes do âmbito federal.

P- Qual a sua concepção de tecnologia?

R- Vejo a tecnologia como uma condição humana. Tudo que fazemos hoje em dia, tudo aquilo que produzimos é uma tecnologia. É preciso que isso seja compreendido para que saibamos também das possibilidades, saber utilizá-las tentando construir alguma coisa que seria o próprio conhecimento dentro da área de educação. A partir do momento que compreendermos que a tecnologia faz parte da condição humana e que ela possibilita várias construções, com certeza conseguiremos desmistificar essa separação que existe entre educação e tecnologia, de que a tecnologia seria mais uma ferramenta, algo que viria para causar problema, para dificultar ainda mais o trabalho. Compreendendo que a tecnologia é uma condição humana e que temos possibilidade de utilizá-la, com certeza, essa separação não mais existirá.

Entrevista Multiplicadora C 14/09/2004

P- Gostaria que você se apresentasse: seu nome, formação de graduação, pós-graduação...

R- Meu nome é [Multiplicadora C], fiz Licenciatura em ADM na UNEB na década de 80, como minha primeira experiência sempre foi com educação, com formação de professores... Aos 17 anos quando acabei o Magistério trabalhei num projeto que capacitava professores leigos de 2º grau. Era distante, semi-presencial na verdade. Eles vinham, pegavam o material, estudavam em seus municípios, nas roças e vinham fazer suas avaliações.

P- Utilizavam material impresso?

R- Sim. Como já estava ligada à educação nessa época... Na verdade quando fiz esse vestibular eu mal sabia o que era Licenciatura, estava mesmo interessada em ADM, porque na época já estava morando em Salvador e trabalhava em uma empresa pública federal quando Collor entrou e demitiu várias pessoas, colocou alguns em disponibilidade, mas já estava cursando ADM já ciente do que era Licenciatura e voltei a Educação. Fui coordenadora de ADM nas escolas públicas de cursos profissionalizantes, nas escolas públicas ensinei economia mas, em 97, os cursos profissionalizantes também foram extintos. Foi quando surgiu essa oportunidade, o Diário Oficial convocou alguns professores do estado para participarem da seleção para trabalharem com tecnologia. Na época eu já era apaixonada por tecnologia. Fiz a seleção e vim trabalhar em 97.

P- Quando você veio trabalhar aqui, já havia alguma formação específica para tecnologia?

R- Não. Já gostava muito, me afinava muito com essa área mas quando fui selecionada, logo depois, fui formada também. Ficamos cinco meses em regime intensivo, às vezes nos três turnos e fizemos esse curso de 480 horas se não me engano, depois viemos trabalhar aqui. De início fui até para o IAT, não vim direto para cá no Comércio.

P- A quanto tempo você está atuando aqui no NTE?

R- Nesse do Comércio há três anos.

P- Antes você atuou no órgão interno do IAT. Ficou quanto tempo?

R- Três anos, seis anos no total.

P- Você recebeu alguma outra formação além dessa inicial? Outras formações para o trabalho específico no NTE?

R- Sim, mas todas por iniciativa individual nossa. Fora os congressos que é também por sorteio que vamos. Tive oportunidade de fazer muitos, pois já estive envolvida com cursos à distância e como os últimos três encontros era essa temática, eu sempre ia. Sempre procurei na verdade realizar uma auto-formação. Lembro do curso pelo VIRTUS, há quatro anos atrás, fiz um curso para Matemática pois gosto também da área, utilizar as planilhas eletrônicas para o ensino da Matemática. Ia buscando esses cursos para melhorar a minha atuação na sala de aula e poder ajudar o professor durante os cursos de formação que ministrávamos.

P- Quais as atividades que você especificamente desenvolve aqui no NTE?

R- Atualmente está muito mais voltado apenas aos cursos de formação, já foi muito maior, desde a confecção do material das formações...quando não havia coordenador cuidávamos de tudo isso e foi uma experiência muito boa. A minha atuação era muito mais ampla. Até selecionar o professor, fazer o convite para a escola com total autonomia. Hoje em dia está mais restrita com a presença da coordenação aqui no núcleo. Não nos envolvemos mais nem com os pré-requisitos necessários. Damos o curso. Só temos toda autonomia quando estamos na sala de aula.

P- Quando não tinha o Coordenador do núcleo?

R- É. Tínhamos mais autonomia.

P- Coordenação interna ou coordenação do IAT?

R- Coordenação interna. A coordenação do IAT é algo bem recente e que não influencia.

P- Como você vê a reação dos professores que vêm para essa formação?

R- Tenho sentido que vem quase sempre os mesmos e isso tem me deixado curiosa o que para mim prova que a direção da escola escolhe sempre os mesmos, não sei quais são os interesses.

P- A indicação é feita pela direção?

R- Pela direção a partir da disponibilidade que ela possa dar para o professor. Como já tínhamos percebido isso, fizemos há dois anos atrás uma formação na própria escola. Queríamos que o professor se aproximasse do ambiente do laboratório e para evitar isso, essas mesmas indicações... Fizemos uma divulgação para toda a escola com cartazes e foi bastante interessante. Aí vem aquela história da falta de acompanhamento.

P- Você acha que já tem uma certa aceitação em se trabalhar com a tecnologia, estar procurando uma formação?

R- Acho que todos tem. Não sei qual é o interesse real: se é para sair da sala de aula; se sabem da importância da informática nas suas vidas. Acho que é muito mais por isso do que para levar para sala de aula. Acho que eles não têm muito medo.

P- Você acha que se houvesse um acompanhamento sistemático desses professores que saem daqui da formação, teria como estar incorporando mais...

R- Acho que sim. Percebi isso em um curso que fizemos em uma escola. Nós não temos muita força nem autonomia para cobrar nada. Quando estávamos na escola o trabalho fluía. Quando saímos o trabalho morreu de novo, por não ter ninguém para acompanhar

P- Como esses professores, que estão aqui em formação, interagem com a tecnologia?

R- Hoje eles têm mais acesso. Quando chegam aqui fazemos uma pequena pesquisa: se alguém possui computador em casa... e percebemos que a maioria tem, mas muitos não o utilizam. Hoje já possuem uma maior facilidade de aprender mas já vi casos de alguém pegar o mouse e apontar como se fosse um controle remoto. Hoje eles já sabem como esse conhecimento pode melhorar suas vidas, são motivados mas não vejo muito interesse e nem planos para se utilizar com os alunos, é mais um conhecimento pessoal. Ontem chegou uma professora querendo fazer um curso de computação. A idéia que ela ainda tinha do NTE era de que aqui se ensinava computação. Eles vêm muito mais para aprender, fazer provas, etc., temos dado até exemplos do que eles poderiam fazer na sala de aula com seus alunos.

P- Você acha necessário a formação continuada? Ela contribuiria para a obtenção dos resultados desejados?

R- Acho que sim, sem acompanhamento não dá. Até me predispos algumas vezes mas acho que o próprio IAT não tem interesse em viabilizar esse acompanhamento.

P- Como você analisa as políticas de formação em relação a tecnologia? A política do PROINFO e a política estadual?

R- Estive na semana passada em um congresso e me encontrei com muita gente do MEC. Fiquei perguntando a eles: -Sim... como é que está o PROINFO lá? [...] . A lista de discussão que participávamos sempre foi muito boa. Livros foram publicados à partir dessa lista e hoje em dia não acontece absolutamente nada. Aqui na Bahia por sua vez não temos grandes expectativas, se tem cobrado algumas metas, se tem um número de professores à serem capacitados.

P- Você acha que há um real entendimento sobre a função do NTE, ou há uma distorção à partir do momento em que se cobram metas numéricas bem estratosféricas?

R- Metas bem inviáveis de cumprir, se for pensar numa formação de 40 horas no mínimo. Acho que não estão priorizando esse trabalho. Para você ter uma idéia, nesse último Congresso foi feito um material de divulgação do trabalho desse Núcleo, trabalho esse que não é cobrado, foi iniciativa do Núcleo porque estávamos cansados de ficar sem fazer algo que fosse produtivo. Lemos tanto, estudamos e não colocamos nada em prática. Queríamos divulgar a nossa última experiência que foi a Educação à Distância de Professores, quando estava no stand, disseram que aquilo não poderia ser exposto, mandaram-nos expor o material da UNIFACS. O que isso significa? Significa que não pode aparecer nada do Núcleo. Foi muito difícil para mim entender aquilo, muito frustrante. Já briguei muito para trabalhar, sofri um bocado mas agora entendi que é política, não querem, não existe interesse.

P- Em relação ao PROINFE, nível estadual, você acha que não está priorizando o trabalho do NTE, que está havendo um outro direcionamento...

R- Acho que não. A Coordenação Geral pelo menos não. Lá também existe um grupo de pessoas interessadas mas daqui à pouco irão se frustrar [...].

P- Como está sendo essa ligação do NTE com a educação à distância?

R- Bem tímidas ainda, mais iniciativas do núcleo. Queremos fazer um, mas não temos um ambiente ainda.[...] as coisas demoram muito para acontecer.

P- Você acha que o PROINFO está meio parado...

R- Está meio "paradão" e aqui estão fazendo o que querem. Na verdade aqui nunca o PROINFE seguiu as ordens do PROINFO. Sempre foi muito desvinculado do que eles propunham lá, por exemplo, essa história de acompanhamento. Acho que nem o MEC tem um mecanismo de cobrar ao Estado a parceria que fizeram.

P- O PROINFE daria a estrutura.

R- Ia estruturando, a parceria foi essa.

P- Mas não tem um compromisso em cumprir parceria, acordos...

R- Sim. Pelo que sei são totalmente desvinculados. Não tem interesse que o trabalho apareça.

P- O que você acha de relevante para os professores nessa formação que acontece aqui no NTE?

R- Acho que o acesso à tecnologia, a oportunidade de fazer uso dessa tecnologia para potencializar a aprendizagem dos alunos[...] o acesso às várias informações de inserção tecnológica.

P- Esse trabalho durante o curso, as concepções teóricas em relação à tecnologia...

R- Sim toda essa discussão das concepções do uso das nossas tecnologias. Repensar as concepções de ensino, de entender o aluno...essa oportunidade é ótima mas só é viável em um curso de no mínimo 80 horas, e esse ano foi um ano que diria morto.

P- Quantos aconteceram ao longo desse ano?

R- Pouquíssimas. Teve a greve que aconteceu no meio do ano (maio, junho, julho) não foi a causa principal, mas também nos prejudicou pois ficamos aguardando para fazer esse curso à distância que queríamos tanto, já estava tudo prontinho no Virtus...não estava impresso. Viemos amadurecendo, quando chega no final do ano é que a coisa dá para acontecer e pronto: já não dá para acompanhar. Começamos o acompanhamento em março, no começo do ano letivo mas aí de novo não acontece o acompanhamento. Chega o final do ano e vem outro curso. Não temos como botar em prática e nem acompanhar nada. As coisas estão acontecendo assim.

P- Vai acontecer esse agora à distância?

R- É, mas aí já sobram pouquíssimos meses, digamos que dure 40 horas.

P- Teve a capacitação agora, da UNIFACS...

R- Sim, e teve uma oficina de webquest, segunda etapa de um curso que havia começado no ano passado e que finalizamos esse ano, mas nada que eu consiga lembrar de significativo. Para mim foi um ano praticamente perdido.

P- Além do acompanhamento, o que você acha que deveria mudar nesse processo de formação?

R- Boa pergunta.

P- Você acha que deveria existir toda uma sistemática de formação?

R- Sim uma formação continuada até de menor tempo pois passando de 80 horas não sei como é que o IAT liberaria. Muitos tem interesse nesse certificado pela possibilidade de melhoras, mas poderia ser formações menores, mais próximas, continuadas. Adotar uma escola e fazer essas formações aos poucos, para que pudéssemos ter a oportunidade de colocar em prática, avaliar...mas tudo a partir do acompanhamento.

P- Qual a sua concepção de tecnologia, dessas tecnologias digitais?

R- Acho que a tecnologia mais apropriada a ser utilizada quando se quer que o aluno realmente aprenda, vivencie, interaja com a informação é o sócio-interacionismo...

P- Enquanto base pedagógica mas como é que você entende a tecnologia? Qual o seu conceito de tecnologia?

R- Entendo a tecnologia sendo usada nos projetos de aprendizagem [...] toda a formação que tivemos foi voltada para isso[...]há muito tempo o PROINFO negava a diretriz do MEC [...] não é para se ensinar informática pela informática[...].

P- Tecnologia para [você], é o quê?

R- Não podemos esquecer que a tecnologia não é apenas o computador e sim tudo que foi criado pelo homem, que está a serviço dele para que melhore a sua vida, facilite o seu convívio no mundo. Tecnologia é lápis, é livro, só que dependemos muito do uso que daremos a essa tecnologia. O computador pode ajudar e muito, inclusive resolvi experimentar em algumas escolas particulares e estou encantada com as possibilidades porque ali eu posso checar como o mesmo pode auxiliar no aprendizado das crianças. Não apenas o computador, mas o livro mesmo, e eles exploram. Quando essas escolas não possuem Internet, procuram outras alternativas... Estou encantada pois resolvi experimentar, praticar.

**Entrevista Multiplicadora D, NTE-02
Em 01-09-2004**

P- Diga qual a sua formação, seu nome...

R- Meu nome é [Multiplicadora D]. Sou formada em Pedagogia, formada em Pedagogia pela UNEB, fiz a especialização do PROINFO pela UCSal (Aplicação Pedagógica dos Computadores) e acabei de terminar o mestrado também na área de Educação na Universidade Federal de Santa Catarina e atualmente acabei de iniciar o doutorado em Educação na UFBA.

P- Suas pesquisas de pós-graduação têm a ver com a sua área na formação de professores?

R- Tenho pesquisado na área de tecnologia, não necessariamente, o processo de formação de professor. Tenho me preocupado em estudar um pouco, a utilização das tecnologias para educação. Na minha pesquisa da especialização, a monografia, já tinha a preocupação em saber como é que essas tecnologias poderiam contribuir para a educação. Muito de uma forma bem simples, pois era uma monografia, não dava para se expandir muito... Pesquisei sobre a utilização dos softwares educacionais, em que sentido poderiam contribuir para a educação, mas não queria continuar pesquisando o software educativo e sim partir mais para a área de rede, Internet, porque vejo que isso seria um grande ganho para a educação. Acho que estudar software, principalmente esses softwares proprietários que já vêm com uma concepção de educação, processo pedagógico, são muito limitados. Em sua grande maioria não passam de livros eletrônicos, aqueles livros didáticos bem ruinzinhos que encontramos por aí. Pelo menos os softwares que pesquisei em 97, época em que fiz a especialização. Daí para cá parei de pesquisar com softwares e me preocupei em estudar mais a área de Internet. A minha pesquisa de mestrado foi estudar a interatividade nos ambientes virtuais, o como os mesmos estavam proporcionando interatividade para que professores e alunos pudessem construir conhecimento de forma coletiva. Então encontrei uma TV [...] que surgiu em maio de 2002 e se dizia a primeira TV interativa da Internet. Fui procurar o que essa TV tinha de interativo e pensar como a educação poderia se utilizar de um ambiente semelhante a esse da TV, para desenvolver uma educação on line que fosse mais interativa, ver os ganhos que ela poderia trazer para a educação. Agora, no doutorado, estou dando continuidade aos estudos de TV. Passei a estudar o processo da implantação da TV digital no Brasil, o que ela poderá trazer para a educação, até porque já temos um programa do MEC que é a TV digital interativa (TV escola sendo transformado em TV digital). Estou querendo estudar essa interatividade na TV digital e como a educação vai poder se beneficiar dessas tecnologias.

P- Há quanto tempo você está aqui no NTE?

R- Desde que começou o programa. Entrei com a primeira turma que fez especialização em 97. Nessa época fizemos a especialização e o NTE ainda estava sendo preparado, alguns foram construídos e em 98 viemos ocupar esse espaço onde iniciamos a formação. Estou aqui no NTE-02 desde o começo.

P- A especialização do PROINFO foi direcionada para você atuar no NTE ou acabou contribuindo para isso?

R- Eu diria que a especialização nos motivou a trabalhar mais, a pesquisar mais. Para mim particularmente abriu um horizonte novo. Então procurei fazer o mestrado, seguir nos estudos, nas pesquisas. Acho que a especialização teve falhas, pontos positivos e negativos mas foi boa, pois nos deu oportunidade de entender melhor o processo de formação de professor. O grande ponto negativo foi o tempo de formação muito rápido: de três a quatro meses aqui na Bahia e não tivemos um processo de formação continuada. Por conta disso, aqueles professores do NTE que se interessaram e tiveram oportunidade de continuar pesquisando e estudando, estão conseguindo realizar um trabalho melhor. Outros professores não estão tendo essa oportunidade de melhorar o trabalho. Isso enriqueceria muito o trabalho do

NTE. Vejo que aqui no NTE-02 todos são muito interessados, trocamos muita informação[...]. Estamos sempre buscando a atualização mas isso não acontece em todos os NTEs, faltam políticas públicas que incentivem o professor a estudar ou oportunize cursos de formação continuada. Estamos dependendo da iniciativa pessoal de cada um.

P- Vocês então dependem da iniciativa pessoal de cada um, não dependem de uma sistemática de formação de multiplicadores?

R- Eu diria que os núcleos da capital estão em uma situação privilegiada pois se encontram próximos das Universidades, tanto a Estadual quanto a Federal. Estamos sempre indo para essas Universidades continuar a nossa formação [...]. isso não acontece com os NTE do interior. Os professores nesse caso dependem muito daquilo que a Secretaria Estadual de Educação oferece, pois os mesmos não possuem próximo, uma Instituição para continuarem estudando. Acho que eles estariam precisando mais dessa formação continuada do que os daqui da capital.

P- Gostaria que você me falasse um pouco das atividades desenvolvidas pelo NTE.

R- Eu não tenho muito que te contar das atividades mais recentes pois estive afastada durante dois anos (2002 a julho de 2004). Estive em Santa Catarina fazendo o mestrado. Na semana passada tivemos aqui, um curso da UNIFACS que foi a minha primeira atividade de retorno e que não foi uma atividade normal, dentro do NTE, foi mais um curso de suporte técnico para professores que estão fazendo o Curso de Educação à Distância dado pela UNIFACS. Então não foi um curso de formação na área de educação e tecnologia. As experiências que tenho antes de 2002, aqui no NTE, são com professores das escolas públicas (escolas estaduais e escolas municipais) desenvolvemos várias atividades, fizemos módulos de capacitação de professor... Eram cursos de 40 horas, no qual tínhamos toda uma cronologia com atividades para serem desenvolvidas por eles e dávamos tanto a base técnica no início, ligar o computador; salvar, como discutíamos, também, projetos pedagógicos, como trabalhar projetos envolvendo educação e tecnologia. Era um curso muito mais amplo de formação, nos preocupávamos em acompanhar os professores embora não tivéssemos condições da Secretaria de Educação para fazer um acompanhamento nessas escolas distantes que pertenciam a DIREC-1B e 1C, tinham escolas na periferia da cidade e em outros municípios como Lauro de Freitas, Simões Filho e não tínhamos condições de nos deslocarmos até lá. Às vezes íamos. Tinha escola que queria tanto que fôssemos implantar e começar a trabalhar nos laboratórios, que nos ofereciam condições como transporte, almoço... mas não tínhamos nenhuma iniciativa da SEC para irmos até lá. Para a SEC só bastava ter dado o curso de formação e acabava ali.

P- Nessas formações em que você esteve presente, qual a sua percepção em relação a reação dos professores frente a tecnologia? Eles chegavam com alguma noção, ou não tinham nenhuma?

R- Era variado. Alguns chegavam sem saber nada, nem ligar o computador. Nunca tinham ficado na frente de um computador. Outros chegavam sabendo alguma coisa, até pelo fato da tecnologia estar mais disseminada [...] eles aceitam bem a

tecnologia, se entusiasmam, ficam encantados. Eles querem aprender, querem participar, querem utilizá-la. O que falta para isso estar efetivamente disseminado na escola é a formação continuada.

P- Fazendo uma comparação dos professores que vieram no início com os de hoje, você percebe já uma maior intimidade com essa tecnologia?

R- Não sei ti dizer dos últimos dois pois estive afastada. O que percebi com esses professores da UNIFACS, que são professores da rede pública, foi uma resistência menor. Quando começamos em 98, tinha professor que sentava e nem queria chegar perto do computador, dizia que estava vindo porque a escola mandou mas com o tempo eles iam aceitando. Os professores da semana passada já tinham uma aceitação melhor, porque talvez estejam sendo obrigados a usar a tecnologia pois o curso que estão fazendo é de Educação a distância, eles não têm outro ambiente, outra opção para trabalhar. Acho que por conta da tecnologia estar sendo mais disseminada na sociedade é que eles estão vindo com uma aceitação melhor. Também por conta do custo do equipamento. Hoje você tem mais facilidade de adquirir um computador do em 98. Em 97-98 eram raras as pessoas que possuíam computador em casa, hoje isso não é mais uma novidade para ele.

P- O que você considera relevante no processo de formação de professores no NTE e o que você acha que deveria ser modificado?

R- Teríamos de realizar uma formação continuada, isso para mim é o ponto principal. Temos um primeiro momento com eles que aprendem a trabalhar, mas quando chegam na escola não tem condições de utilizar essa tecnologia devido à políticas internas da escola: o laboratório só pode ser utilizado em certos horários; a grade disciplinar; cumprir o conteúdo... Então ele não consegue se articular. O ideal seria a continuidade dessa formação aqui conosco. Mas teríamos outro problema: os professores não teriam a liberação da escola, não estão tendo nem para terem o curso inicial, isso não os motiva a vir, pois teriam que sacrificar um outro horário e isso não é visto pela secretaria como parte do processo de formação do professor e como parte do processo educacional. Acho que estamos com grande déficit na formação continuada [...]. Seria necessário um acompanhamento contínuo para que o laboratório não seja utilizado apenas para se dar aula de Informática.

P- Não existe nenhuma sistemática de acompanhamento desses professores que passaram por aqui?

R- Não que eu saiba. Pelo menos até o período em que eu estava aqui isso não aconteceu. Não sei se de 2002 para cá isso já está acontecendo. Só realizávamos em algumas escolas que nos procuravam e nos ofereciam condições para irmos até lá. Não havia uma sistemática.

P- Qual a sua opinião sobre as políticas públicas de tecnologia em nível do PROINFO- federal, e em nível de PROINFE- estadual?

R- A maioria dos projeto no Brasil são muito bem redigidos mas não são bem implementados. O PROINFO teve um ganho em relação aos outros pois foi o primeiro programa que consegui chegar na escola, o que consegui atingir o maior número de professores embora não satisfatoriamente ainda, mas foi o primeiro programa que real vimos as coisas acontecerem em todos os estados. Todos os estados têm NTE. A maioria das escolas já sabem o que é o PROINFO, o que é o NTE. Acho que isso é um ponto muito positivo para o PROINFO. O que acho que deixa a desejar, é a falta de um acompanhamento do Governo Federal, do MEC. Foi criado o programa, deu-se um prazo para os estados, foi jogado para os estados e pronto, cada um foi fazendo uma coisa do seu jeito. Não que tenha que ser uma coisa unificada pois cada estado tem suas particularidades, sua diversidade mas que houvesse uma preocupação do MEC em cobrar dos estados, ter um acompanhamento, um compromisso. Como isso não acontece cada um ficou fazendo o que queria e as políticas mudam a cada quatro anos. Então teremos governantes que se interessam por isso e outros não, e vão criando outros projetos que se sobrepõem e aquilo acaba morrendo. Acho que o PROINFO na Bahia ficou um pouco perdido porque foi se criando varias formas diferentes de administração dentro do NTE e isso acabou não dando visibilidade ao trabalho pedagógico, criou-se uma burocracia muito grande e o funcionamento, a formação de professores ficou esquecida, parada.

P- As diretrizes de 97 é o que orienta ainda a atuação do NTE?

R- Não sei te dizer. Se não me engano soube que saiu no Diário Oficial as novas diretrizes do NTE. Ainda não peguei mas já pedi a minha secretária para conseguir esse Diário para me atualizar... mas não se são as mesmas diretrizes de 97. Acredito que não. Acredito que tenha mudado muita coisa. Não sei direito como esta a política hoje no estado de um modo geral.

P- Como você entende a tecnologia, o sentido que você dá à tecnologia, sua concepção?

R- Hoje não fazemos nada sem tecnologia. Tomemos como exemplo essa entrevista em que estão sendo utilizadas tecnologias deferentes, de varias categorias. Hoje não da para retrocedermos não da para pensar que vamos deixar de ter tecnologia ou que o problema está na tecnologia, que a máquina esta dominando e destruindo. As coisa ruins que acontecem na sociedade independem de ter ou não a tecnologia. Acho que ela possibilita você desenvolver muita coisa boa e principalmente para a educação [...]. Todo suporte que você utiliza na educação é tecnologia e temos que buscar cada vez mais aprimorar, não da para pensar que a educação é um processo abstrato onde o aluno vai aprender apenas imaginando, apenas virtualizando. Educação tem que ser uma coisa real e não virtual.

Entrevista Multiplicador X
Em 01/06/2004

P- Fale um pouco das atividades desenvolvidas pelo NTE.

R- O NTE, de início, desenvolveu, como é o seu objetivo, a formação dos professores da rede estadual. Nós fizemos uma formação bem direcionada à Informática Educativa. Como estamos entendendo a informática educativa de acordo com o programa PROINFO. Foi uma capacitação de 80 horas. Os professores vinham para o NTE e passavam por essa formação com intenção de acompanhamento seguinte. Fizemos ainda por um grande período de tempo. Tentamos pelo menos fazer... a capacitação também foi feita, mas muitas escolas, dos muitos professores participantes, ainda não tinham laboratório. Foi instalado, o professor já não lembravam...

P- Já tinha passado algum tempo...

R- É, já tinha passado um bom tempo. Outras tinham laboratório mas não tinham estrutura de acompanhamento desses professores no laboratório, por exemplo: o coordenador de laboratório como a gente chamava. Então, sem o coordenador, o professor ficava muito inseguro, a pesar da capacitação de 80 horas. Ele não criou segurança. Não se colocou como pré-requisito que ele soubesse informática. Nós recebemos muito poucos professores que sabiam lidar com o computador. Acredito que pelo menos 70% deles nunca tinham visto, assim, de ligar. Portanto ainda que tenhamos conseguido a liberação desse curso para 80 horas, para muita gente foi o primeiro contato, e sem alguém no laboratório muitos deles não arvoraram a entrar no laboratório com 60, 55, 40 alunos. E isso foi espaçando, esperando chegar alguém, e aí esse conhecimento foi se perdendo cada vez mais. Com tudo isso. Essa capacitação aconteceu, o 1º módulo de 40 horas, ainda no final de 98 e o 2º módulo com mais 40 horas, no início de 99. A partir daí, encerrada essa fase, começamos a sofrer um processo de falta de verbas e de meios de continuar desenvolvendo novas capacitações no âmbito do NTE. Então começamos a caminhar para as escolas para orientar os projetos de informática educativa, que era uma exigência do MEC, da própria secretaria que as escolas tivessem um plano de uso do laboratório, que ele não poderia ser utilizado...

P- Assim que eles recebessem o laboratório teriam que apresentar um projeto ?

R- Exatamente. Na verdade nas primeiras escolas o projeto foi solicitado antes. Recebemos projetos muito aquém da expectativa, mas foi só para ir já exercitando esse pensamento da informática. Recebemos projetos ainda muito tradicionais, e fomos dando assistência a esses projetos, conversando com as escolas, em algumas orientamos como fazer o projeto. Íamos nos horários de A.C., algumas diretoras até montavam horários, liberavam alguns professores para que explicássemos como fazer o projeto de uso do laboratório. Aos poucos fomos caminhando muito mais até por uma decisão própria nossa, profissionais do NTE, do que exatamente de uma ação instituída pela Secretaria de Educação ou ciosa do gênero.

Era muita vontade nossa de estar nas escolas, fizemos um acompanhamento na tentativa de que esses laboratórios não se transformassem em centros de digitação, e que não entrassem no esvaziamento que o TV Escola entrou. Então montamos algumas oficinas (Word, Power Point) dentro dessa escolas, com os professores que se dispuseram. Tinham escolas que solicitavam oficinas, íamos mas, de maneira esporádica. Nunca existiu uma ação consistente. Esse processo ficou basicamente dois, três anos nesse ritmo, e saímos da coordenação da secretaria para a coordenação do IAT (Instituto Anísio Teixeira) e levamos mais um tempo, até essa instituição entender que rumo iria dar ao programa mas não tínhamos autonomia para ir as escolas. Íamos, nomear os coordenadores. Quando nos mandaram às escolas, já havia iniciado o processo de defasagem dos laboratórios. Nós não tínhamos técnicos para manutenção dos micros, não foi instalado Internet nas escolas como o prometido, as escolas ficaram sem Internet, era aquela coisa de voltar ao 0800, então o nosso trabalho que era especificamente de apoio pedagógico, passamos a ouvir as queixas das escolas. Algumas coerentes, outras mais por medo da direção. De início começamos a dizer que o laboratório teria que funcionar, caso contrário os computadores seriam relocados para outra escola, que era uma das conversas iniciais do MEC. Depois não podíamos mais dizer essas coisas pois, tivemos algumas colegas ameaçadas de sair do programa por ter feito essa advertência. Nossas ações sempre ficaram muito de dar apoio, em visitar as escolas, mas ações muito pequenas. Até porque incentivar um professor a fazer o que ele não sabe é muito difícil. As escolas já vivem numa precariedade com quase todos os problemas que nela esbarram, então isso acabou sendo mais um problema para a escola, porque uma escola com 400 professores você capacitar quatorze, quinze, apenas, é muito difícil, pois desses, cinco descubrem que não tem nada a ver com aquilo. Dos outros dez, alguns, às vezes, se relocam ou coisa parecida. Não se estabelece uma cultura de uso nessa escola, só a ida de maneira esporádica do profissional do PROINFO, porque você também não vai poder estar lá todos os dias para não atrapalhar as ações da escola. A idéia da Informática Educativa eu considero que o NTE perdeu. Faz tempo que não existe uma sólida como a primeira...

P- Está direcionado mais para a informática instrumental ...

R- Apesar da 1ª ter tido muitas falhas, mas nunca tivemos outra. No passado o NTE iniciou uma proposta de educação à distância. Aconteceu um curso semi-presencial de 40 horas dos professores no NTE e 40 horas acompanhados à distância, que eu particularmente não participei por estar de licença. Participei vendo, viajando na página mas não participei da formação. De lá para cá tem-se feito algumas coisas de Informática básica instrumental. No momento o NTE 15, está desenvolvendo um trabalho de Informática instrumental, até porque o NTE 15 começou a funcionar basicamente no ano passado, quando passou a ter uma casa própria. Agora é que ele está começando estabelecer as ações: está acontecendo esse fixo de Informática básica; aconteceu no ano passado o semi-presencial; alguns momentos de Informática instrumental, não só para professores mas aberto à funcionários; e já está programado para esse ano fazermos outro semi-presencial. Só não sabemos quando vai acontecer exatamente por falta da certeza de verbas para a sua realização. Essas tem sido as nossas ações: visitar as escolas (as escolas do NTE 15 particularmente agora, estão estabelecendo melhor os seus laboratórios) algumas já tem um caminhar, outras utilizam apenas para dar aulas de Informática

mas o estão utilizando. Nesse processo aparece um professor ou outro que já tem um direcionamento, então nos colocamos à disposição para acompanhar... É o que fizemos bastante nesses dois últimos meses: conhecer a real situação das escolas e ver o melhor direcionamento a ser dado com a Informática educativa. É um desejo da Secretaria que se trabalhe com a educação à distância, que haja um envolvimento dos NTE nesse sentido, o curso semi-presencial já é o início. Outras formações poderão ser feitas basicamente à distância. Mas esbarramos em outro problema: a própria escola, as vezes não possui Internet e 95% dos professores não tem computador; dos 5% que tem computador um ou outro dispõe de Internet, mas o acesso discado, que é muito caro.

P- E é bem mais lento...

R- Muito mais lento. Temos outras dificuldades: o horário de trabalho do professor, que geralmente trabalha nos três turnos, 60 horas trabalhando regular sendo que muitos trabalham em 80 horas. Muita gente diz que isso é fictício, teórico... mas sabemos que existe. As ações do NTE tem sido basicamente essas de acompanhamento, direcionamento. Algumas escolas possuem uma parceria (GRUPO POSITIVO) que dão uma capacitação efetiva para os professores, desenvolvem algum projeto. Mas não possuem uma ação contínua e consistente, que eu entenda pelo NTE, embora haja o reconhecimento das pessoas de que ainda estamos no começo, em processo de organização estruturação; das pessoas estarem desenvolvendo essa cultura. Mas acredito que para seis anos o projeto já poderia estar mais bem estruturado, bem mais encaminhado pois acredito que a Internet faz muita diferença.

P- Qual a reação dos professores em relação à tecnologia?

R- Em relação à reação do professores frente a tecnologia, eles não excluem a tecnologia, mas nas primeiras turmas chegava um ou outro professor muito medroso, reação até certo ponto considerada normal, por se tratar de algo que eles pouco conheciam e que era endeusada como a Informática, que hoje já esta mais popularizada, diferentemente de cinco anos atrás quando do início das atividades do NTE. A idéia de perdas, de defeitos e coisa do gênero ainda deixa alguns professores muito receosos. A própria escola lida com a tecnologia endeusando-a de mais do ponto de vista dos gastos que se tem com aquilo. Então as pessoas têm muito medo em danificar os equipamentos. Tinha escola em que o professor era parado na porta do laboratório com os estudantes e questionado se realmente sabia utilizar os computadores, para ter cuidado com os alunos etc. Isso acabava amedrontando os professores, que desistiam. Os que viam isso ficavam receosos até de aprender. A aprendizagem com a tecnologia é um pouco lenta, por conta desse medo mas não um medo exacerbado. A reação deles não foi exatamente contrária, negativa à tecnologia. Entretanto, os professores cobravam muito um apoio. Eles não apresentavam segurança, pois a formação oferecida era muito pequena, não oferecendo condições para que os mesmos lidassem naturalmente. Os professores que lidam com as falhas e tentativas com mais naturalidade se expõem mais e conseguem dar um salto. Mais do que outros que ainda estão presos à idéia de que o professor não pode errar. Isso talvez seja a questão principal. Talvez não seja a tecnologia em si, e sim essa questão que esta impregnada na formação, na constituição do que é ser professor. Daí não quer demonstrar que não

sabe Informática. Não percebi nenhuma reação negativa à tecnologia. Em relação à reação muito positiva à tecnologia, de se conseguir enxergar o crescimento, de grandes possibilidades, não é fácil.

Temos registros, informais de que um ou outro professor que se empolgou tanto com a tecnologia que procurou se equipar do ponto de vista digital com computador, scanner... Todo aparato que fosse precisar trabalhar, enfim, houve reações nem muito negativas, nem muito positivas em relação a enxergarem grandes possibilidades. Teve um equilíbrio neste sentido. Uma coisa que me deixa inquieta é a questão da tecnofobia pelo professor. Me preocupa o professor sem estrutura para trabalhar, pois não sei se como professor eu iria encarar 60 alunos dentro do laboratório sem ter o domínio do assunto. Não é interessante distorcer a todo momento, o conteúdo do trabalho para um aluno, quando se deveria ter um apoio estrutural no laboratório para a realização do mesmo. Acredito que junto com a insegurança natural de todo início de aprendizagem de algo novo, teve a falta de estrutura do trabalho para o professor. Pode ser uma visão de educador, mas tive a oportunidade de fazer alguns trabalhos e vi o quanto é difícil.

P- Eles tem uma visão de tecnologia, seria só o computador, ou teria uma nova concepção de tecnologia?

R- Pelo menos nas poucas turmas que tivemos oportunidade de trabalhar no NTE, não tinham visão nenhuma construída em tecnologia do ponto de vista pedagógico, como temos proposta do programa. Um ou outro já tido notícia, algum já tinha tido contato com o TV Escola e a oportunidade de participar das formações mais próximas do programa TV Escola, mas não além da idéia da digitação, aquela coisa bem tradicional. Hoje já não sei pois passei um ano de licença a prêmio, estou retornando agora no momento que o NTE estará começando em setembro a formação em Informática Educativa. Mas acredito que eles já tenham uma noção de que não se trata apenas de um trabalho de digitação. Pois já se tem falado muito em Informática na educação, esse processo já tem sido muito divulgado do que há cinco anos atrás.

P- O que você acha relevante, nesse processo de formação do NTE e o que deveria mudar?

R- Na verdade acho que o NTE precisa do ponto de vista de formação, dar continuidade. Acho que tem acontecido coisa pontuais e superficiais. Não considero o enfoque do NTE ruim. O NTE tem clareza da tecnologia como elemento de construção do conhecimento, as propostas do NTE são claras. Não posso lhe garantir o mesmo em relação aos órgãos superiores, mas o NTE que estrutura e desenvolve a capacitação isso é claro: a idéia da tecnologia, trabalhando com as disciplinas na perspectiva de construção. Hoje as pessoas do NTE, não por conta dos gerenciamentos que ele tem, mas por questões que inquietam, já enveredaram na pesquisa, possuem outra visão mais direcionada com o trabalho mais colaborativo. Já está definido em muitos multiplicadores a idéia do trabalho com a Internet não levando os trabalhos para os aplicativos, mas esse enfoque, essa possibilidade de trabalho do NTE. Eu acho que o que falta de fato é a constância da formação. Se fossemos fazer uma comparação entre a rede estadual e a rede municipal veríamos que na rede municipal existe essa constância. Isso falta no NTE,

embora a rede municipal tenha essa consciência na formação de professores multiplicadores não é a rede como um todo. A rede estadual já tem outra visão: tentaram fazer um investimento na rede inteira, com todas as escolas, não tinham um segmento de professores específicos para se formar. A rede municipal forma o segmento de professores coordenadores de laboratório que assumem essa estrutura dentro da escola. A rede estadual possui uma visão mais ampla porém não consegue dar conta.

P- Você acha que se formassem todos os professores teria como dar continuidade a formação?

R- Não sei se todos os professores mas acho que as escolas que possuem laboratório, pelo número de NTE, já deveriam ter colhido um bom número de professores formados, pois somos 16 NTE no Estado. Se houvesse uma continuidade já estaria uma cultura mais bem construída, estruturada. Teríamos atingidos mais professores. Também devido a mudança de gestão da Secretaria da Educação (1999), o NTE, o PROINFO na Bahia praticamente ficou esquecido, só continuou por conta da vontade e do esforço de quem no PROINFO trabalhava. A Secretaria em si, não deu apoio. Chegou ao ponto de quererem começar do zero, como se nada tivesse acontecido. Isso tudo causou um desgaste muito grande do programa, das pessoas que nele trabalham. Do ano passado, de 2001, para cá, é que estão se tentando algumas ações, mas ainda muito paliativas devido o direcionamento das verbas. Não enxergam muito a importância da tecnologia no processo do conhecimento. Agora que a nova gestão está sinalizando com algumas coisas, mas de maneira muito lenta.

P- Em relação a política nacional, o que você pensa sobre essa política, o PROINFO?

R- A princípio, quando me candidatei a participar do programa me pareceu muito sério, muito bem estruturado, até pelo fato de ter sido publicado no diário oficial, as pessoas que nele participavam. Depois ficamos sabendo que foi uma atitude específica da Bahia. Não foi exigência do PROINFO. Acho a proposta muito interessante até no ponto de vista de dar autonomia às regiões, aos Estados, às Secretarias de trabalhar, mas uma autonomia generalizada. Então foi um programa feito em parceria com as Secretarias, mas no final o MEC abriu mão de saber o que as Secretarias estão fazendo, o rumo que estão dando ao programa. Ou porque não tinham como continuar financiando, como foi a proposta da parceria do programa ser mantido pelo MEC nos dois primeiros anos até as Secretarias se estruturarem para assumir o programa. Aqui na Bahia foi a conta certa. Depois dos dois anos não veio verba do MEC nem da Secretaria.

P- Você falou da política federal do PROINFO: como a descontinuidade das políticas em relação a tecnologia; a questão da Internet que não é priorizada... Tem mais algum aspecto que você acha que não contribui para que o processo de formação seja desenvolvido de uma forma mais ampla, mais crítica?

R- Eu não saberia lhe dizer se existe. A descontinuidade é muito grande. Eu acho que a gestão deveria ouvir as pessoas que fizeram alguma coisa nesse processo, as dificuldades, os problemas... Deveria haver uma abertura maior das pessoas para

ouvir, discutir as propostas, ser um processo realmente participativo. Algumas mudanças do ponto de vista mais metodológico.

P- Qual a sua concepção de tecnologia?

R- Eu entendo a tecnologia como um elemento de grande importância no processo de buscar o conhecimento. Portanto acho muito importante a presença dela na escola, pois as pessoas não possuem uma visão crítica do uso dessa tecnologia, sendo usuários apenas, desvalorizando o potencial contido na própria tecnologia. Esta poderia ser utilizada como elemento de construção não só dentro da escola, mas na vida do cidadão como um todo...

P- Gostaria que você me desse um conceito mais geral.

R- A tecnologia para mim é muito no sentido de... É nível de produção, tecnologia no sentido não físico, uma forma de fazer, uma forma de viver, uma técnica, recurso produzido pelo homem, uma forma de transformação. Para mim a tecnologia é muito nesse sentido.

Entrevista com Arnaud Lima Jr. e Lynn Alves

Em 23 de outubro de 20005

Sigmar: Vou começar pedindo que vocês trouxessem um pouco do início do projeto PIE; vocês participaram da elaboração, de algumas questões conceituais do projeto. Aí eu queria que vocês trouxessem um pouco disso, que Arnaud fez referência, esse início que não estava contido no texto, diz que tem uma fase pré-implantação do projeto que não está no documento citado. Eu queria que vocês falassem desse início.

Lynn: Na verdade, eu e Arnaud não participamos da elaboração do projeto PIE. Quando nós fomos engajados no processo, o projeto já tinha sido elaborado por Sérgio Fialho e pelo grupo que na época...mais por Sérgio Fialho. A gente foi veiculado ao projeto sem participar da elaboração. Existia um projeto, não sei se Arnaud se lembra, que tinha um enfoque bem da questão da infra-estrutura, e que tinha um viés pedagógico mais voltado para a questão do Kidlink, os contatos que Sérgio tinha feito foi com Marisa Lucena e o grupo do Kidlink. O PIE começa, inicialmente, com essa ação, com o Kidlink nas escolas, começando com o Novo Marotinho, que foi a primeira escola, julho de 95. A gente só entra efetivamente em 96.

Arnaud: Não, houve uma fase...Todo mundo se refere ao Projeto Internet nas Escolas. Mas o projeto, enquanto formalmente texto, ninguém tinha acesso.

Lynn: Ninguém tinha lido, inclusive eu que trabalhava na prefeitura.

Arnaud: Se montou uma dinâmica de estudos e experiências práticas, que foi essa que começou com Lynn e depois agregou os outros professores, das outras escolas.

Lynn: Isso já em 96.

Arnaud: E levou para para universidade. Isso teve uma repercussão na gestão da Prefeitura, em nível de Assessoria, que tinha essas pessoas que ela falou, que os professores se reuniam sistematicamente. Eu comecei a me encontrar com eles algumas sessões, depois não pude mais participar. Depois de muito tempo apareceu o Projeto. O Projeto eu tive acesso, fiz a dissertação com ele mesmo, com Sérgio Fialho. Depois eu percebi que foi incorporado coisas da fala dos professores, dos e-mails, isso deu uma certa polêmica, e muita coisa que vinha emanada do Banco Mundial, aquelas leis e diretrizes. Tanto que, em minha dissertação, digo que ele está contraditório por que ele tem coisas que são bem críticas, ligadas à demanda dos professores que eram fruto do processo que a gente vivenciou e que isso redundou num projeto, que ele existia mas não estava materializado - não sei se formalmente existia, ninguém tinha acesso - depois quando eu tive acesso já tinha sofrido algumas mudanças. Tanto que eu atribuo a melhor qualidade a essa ação dos professores. Essa ação começou em 96.

Lynn: Essa ação, ela começou em 96. O que vai acontecer em 95: tinha o Novo Marotinho e eles tinham reunião direto com o CAGE. Quando chega em 96, que é quando eu vou para lá, e tem as reuniões com pequenos grupos coordenados por Sérgio Fialho. Depois foi quando eu conheci Arnaud e tem a possibilidade de ter uma discussão mais pedagógica, o que fazer com os computadores ligados à Internet. Aí Arnaud é inserido e a gente passa, desloca as reuniões de lá da SMEC, tanto que só acontecia de manhã.

Arnaud: Começou primeiro no Alexandre Leal Costa, depois retornou, foi para a UFBA, depois tem uma sessão que era lá, depois retornou novamente.

Lynn: Mas tinha umas reuniões também lá. Aí depois como eu trabalhava no Alexandre, depois foi no Alexandre, depois com a entrada de Arnaud deslocamos para a FACED que aí foi que cresceu e começou a ter outras escolas que já estavam no PIE a ser reunidas, a discutir e ter uma discussão voltada para o pedagógico. Nesse momento até Tânia participou, teve um dia que ela falou sobre software, tal, ela teve um momento por isso que eu queria que ela participasse do evento, até por que, como falei para Ana, eram pessoas que estavam nos 10 anos. Agora, foi a partir daí que a gente começou a questionar as coisas, a discutir e romper, de uma forma bem construtiva, com a idéia do Kidlink, né Arnaud?

Arnaud: E também depois começou a ter uma repercussão do que acabou sendo a política mesmo. Esse grupo de professores influenciou muito, tudo que se discutia e fazia, trouxe uma certa qualidade ao projeto. Antes era usar o computador e a impressora. Era meio assim tecnicista, digamos, instrumental. Não tinha, assim, uma concepção com projetos amplos. Começou a partir desse estudo, dessa interação com os professores

Sigmar: Nesse caso, esse grupo fazia parte vocês do Mestrado da UFBA...

Arnaud: Eu apenas (Lynn: e eu que era aluna especial e tinha essa angústia dos professores que queriam fazer alguma coisa, mas não tinha formação). Aí pediu que tivesse uma ponte a faculdade lá com o Alexandre Leal Costa. Como a situação dela era a mesma de todos professores que estavam envolvidos com a implantação do projeto, todos começaram a ir, então, se constituiu um grupo muito grande depois.

Sigmar: Foi uma coisa mais espontânea, assim, de busca dos professores?

Arnaud: Foi.

Sigmar: Não era sistemático no início?

Arnaud: Não era, mas se tornou sistemático, foi uma conquista dos professores.

Lynn: Foi um desejo pontual, não foi uma coisa que partiu da Secretaria para a FACED. Foi assim: eu conheci ele, aí conversando criou-se essa possibilidade. Aí depois ele foi conhecer o Alexandre, foi conhecendo o grupo, aí pronto. Como Fátima e Ana eram pessoas muito...que também tinham a mesma demanda que eu e eram pessoas muito tranqüilas, não teve problema nenhum, elas acharam que era importante, que era relevante. Aí sim, ficou uma coisa formal, sistematizada, a gente teve, fez um termo de convênio, de compromisso da FACED, um "projetinho" para essas sessões. Tinha o apoio de Nelson, que era orientando de Arnaud (e depois foi o meu) em 97; aí foi assim.

Arnaud: Antes disso teve convite dos professores ia se reunir no Mestrado. Uns iam, outros faltavam. Mas o grupo que ficou, a coisa foi se consolidando, transformando num projeto de estudo e de prática que foi incorporado pelo pessoal da Secretaria.

Lynn: Exatamente. Aí vai dar origem no futuro ao PETI. Na verdade o PETI, o PETI sim, nasce dessas discussões, é uma construção coletiva, todas as pessoas que estavam na época e que discutiam.

Sigmar: Vocês disseram que tinha as reuniões, tinha parceria, convênio com a FACED e como é que foi essa relação universidade-secretaria?

Arnaud: A universidade cedeu o espaço, mas, na verdade, o que fez o vínculo, o compromisso, foi o fato de eu estar disponível, ter interesse de acompanhar e também os professores quererem fazer essa experiência. Então, na verdade, quem sustentou isso em nome da universidade foi só eu, por que Nelson consentia, mas não aparecia nos encontros. Só quando se organizava um "encontrão" que ele ia fazer palestra. Mas, assim, na sistemática do encontro ao longo de um ano, dois anos, ele nunca apareceu, mas sabia que estava acontecendo. E era feito em nome do Núcleo de Educação e Comunicação que era o núcleo que ele coordenava, mas quem representava esse núcleo era eu. Eu não tinha vínculo institucional, mas como era aluno regular do programa, então representava nesse processo o programa. Então, se utilizava uma sala para fazer as discussões...

Lynn: Agora a gente contou muito com a parceria de Claudete do CPD em alguns momento, por que como Nelson e Claudete eram antigos coordenadores da Rede

Bahia e a conexão era pela UFBA, a UFBA sempre esteve muito aberta ao Projeto, então...A gente também foi para (o de Terezinha) Instituto de Ciência da Informação, a gente ia para usar o laboratório por que a gente precisa ter esse exercício e a FACED não tinha. Quando Picanço, Jaci Picanço, entrou na direção, aí a vida virou um inferno, por que aquele convênio que existia no documento antes, não existia mais. A gente começou a ter dificuldade de sala, dificuldade de coisas, já não foi quando Arnaud estava mais por que ele já era mestre. Foi aí que começou a voltar para a Prefeitura, para as reuniões serem lá em Brotas.

Arnaud: Já uma outra estrutura.

Lynn: Uma outra estrutura.

Sigmar: Aí a formação, nesse momento, passou a ser gerida pela SMEC?

Lynn: Pela SMEC. Você pode dizer, assim, que, de 98 em diante, a formação passou a ser gerida pela SMEC, mas por exemplo, com a participação, às vezes direta, às vezes indireta, de Arnaud e de Tânia, minha, mais minha direta porque eu era funcionária, e Nelson, se você convidasse ele vinha, se precisasse alguma coisa com Claudete, eles também conseguiam.

Arnaud: Agora, houve uma herança, assim, direta, por que, por exemplo, se constituiu um programa da prefeitura, mas a abordagem, a perspectiva, foi gestada nesse processo anterior. Isso não teve um cunho político, institucional político, reconhecido politicamente como uma diretriz da Secretaria. Mas, assim, esses sujeitos geraram uma tendência de analisar e usar as tecnologias e isso estava muito afinado com as discussões teóricas que se fazia no Programa onde eu era aluno regular. E foi justamente essa discussão que eu levei para subsidiar o grupo e como traduzir esse entendimento em termos práticos. Isso influenciou na ação dos professores nas escolas onde eles trabalhavam, no laboratório onde eles tinham acesso. A ênfase que a gente deu à questão de existir Internet que era, na verdade, representava, na verdade, a possibilidade de existir um salto qualitativo, a gente procurava muito isso. Isso aí gerou uma tendência, uma perspectiva e ficou como herança nesse programa até hoje.

Lynn: Isso que é importante por que, na verdade, o grupo que coordenava o Projeto, em nível de SMEC, considerou essas coisas, agregou, respeitou, e o que foi acrescido depois foi muito a partir da própria SMEC, mas que não se perdeu, assim, eu acho, a própria idéia. Hoje eu não saberia lhe dizer como é que tá, considerando que Ana me conta as coisas complicadas.

Arnaud: Inclusive isso teve alcance maiores, por que como nós fomos, integramos o primeiro grupo que vivenciou, refletiu essas questões, então, a gente era chamado para tudo, Lynn por que tinha a experiência e estava ali no dia-a-dia das escolas vendo isso, eu por que estava com Nelson a discutir isso. Então, a gente começou nos cursos de especialização para os Núcleos de Educação e Tecnologia, a gente era chamado para dar aula, então isso acabou influenciando todo o processo, indiretamente. Então a gente formou na especialização, estava nas palestras, a gente estava na prática, a gente estava estudando constantemente (Lynn: a gente virou referência). Isso acabou dando uma certa tônica do que é a perspectiva da

Bahia nessa questão que é diferente, por exemplo, do país, é uma coisa muito nossa, localizada, original, posso dizer que é uma coisa que nasceu aqui com a gente.

Lynn: E assim, uma coisa, meu caso específico, eu sempre digo à Ana e em todo lugar que eu vou...talvez eu não possa dizer isso terça por que é tanta coisa que eu não vou poder dizer, que eu não sei o que vou poder dizer. Mas no meu caso específico, da minha formação, da minha experiência no projeto, foi algo definidor para Nelson aceitar, querer ser meu orientador, foi algo definidor para tudo que aconteceu. A minha vida, no dia que eu botei os pés naquele projeto, final de 95, minha vida mudou totalmente; tudo foi em cadeia. Toda minha formação, a partir, por exemplo, foi a partir de Arnaud que eu comecei a estudar e que me orientou para seleção, as discussões, a gente fazia várias sessões.

Arnaud: A gente lia vários textos, não era?

Lynn: Discorria, tal. Ele leu meu projeto, fez as intervenções. E de lá para cá, em muitos momentos, essa interlocução se fez presente. E tudo que eu fiz, quer dizer, eu devo à prefeitura a possibilidade, a oportunidade deles terem me inserido no processo, e à Ana e à Fátima. Por que a minha vida profissional, ela mudou e deu essa configuração que tem hoje, dessa contribuição que Arnaud fala que a gente dá, graças a essa experiência. Claro que tem meus conteúdos também, claro, por que se eu não tivesse feito investimento, também não teria acontecido nada. Mas para mim, em especial, enquanto profissional da área de Educação, que trabalha com Educação e Tecnologia, foi um marco a minha entrada no Projeto.

Arnaud: Para a universidade, para o Núcleo de Educação e Comunicação também foi, assim, um momento histórico, por que era uma política que vinha já internacionalmente se configurando, no Brasil estava se organizando inicialmente, e ali eram os primeiros passos no estado da Bahia. Então, Nelson ficou muito seduzido por saber que existia um núcleo de pesquisa sobre esse objeto e que tinha que estar inserido, acompanhando esse processo. Então, quando Lynn chegou como aluna especial que trouxe esse problema, essa dificuldade, que queria alguma relação com a universidade, ele abraçou de imediato, por que ele viu que era, na verdade, estratégico. Também ele estava sozinho, eu fui o primeiro, depois de mim ficou eu, ele e Lynn, quer dizer, o grupo foi se organizando aos poucos. Então, na verdade, teve diferentes tipos e níveis de repercussão na vida da gente pessoal, na vida da universidade, no sentido de uma política que estava se implantando, o que vinha oficializado e o que a gente vinha subvertendo nesse processo, a gente estava por dentro subvertendo, trazendo uma discussão crítica, uma questão ligada à comunicação, questionando as possibilidades tradicionais de educação, como poderia mudar, como é que isso se dá na prática, quais são as bases. Isso foi rendendo muito. A gente pode até dizer que isso rendeu o Mestrado da UNEB, por que o Mestrado da UNEB se apoiou em toda a vivência. Do mesmo jeito que Lynn teve o percurso dela pessoal, eu tive o meu, a parte prática do meu estudo foi ligado a esse Projeto. Isso foi consolidando o Núcleo, saiu a primeira dissertação, os sujeitos que faz parte começaram a entrar também para ter oportunidade. A gente foi fundamentando melhor essa discussão que começou com Nelson, graças a essa construção eu propus na UNEB uma linha de pesquisa do Mestrado tendo esse mesmo objeto, dentro dessa mesma perspectiva eu sugeri o tema da

Contemporaneidade, que na linha dois seria tratado sob a ótica da emergência dessas Novas Tecnologias especificamente. Isso rendeu muito, muito além do que a política previa, graças aos sujeitos que estavam ali fazendo alguma coisa.

Lynn: E aí isso veio, como ele falou, com as questões políticas e começou com o desenvolvimento do ProInfo em 96 e a necessidade de formar os profissionais para atuar nos NTE, os ditos multiplicadores. E como você não tinha, na Bahia, mão-de-obra qualificada para fazer essa discussão, seja por conta da formação acadêmica articulando com a prática, éramos nós – por isso que eu brinquei dos dinossauros – então foi assim que a gente se envolveu. E aí na disciplina...Eu conheci Alfredo em 97 que era a pessoas que seria...por que a UFBA não ocupou esse lugar de formadora dos NTE e, aí quem ficou foi a UEFS e a Católica, foi Alfredo que coordenou e nós participamos dos cursos, nos dois, na UEFS também (Arnaud: Também.). Nós somos, assim, responsáveis, direta e indiretamente, pela formação dos profissionais que estão nos Núcleos de Tecnologia Educacional, que estavam naquela época, por que muitos saíram, nos dois cursos.

Arnaud: Inclusive esse momento que Lynn tá se referindo, ele foi muito interessante por que teve...A UFBA foi excluída por uma questão política, por conta da perspectiva de Nelson, aquelas coisas que ele fala e as pessoas não compreendem, tanto que isso começou a gerar uma certa dificuldade. As pessoas, digamos assim, permitiram o acesso desse grupo a determinados processos políticos, como estava se configurando mesmo uma política estadual, então a UFBA foi excluída. Mas, quando os grupos dos cursos se formaram, não tinham pessoas que pudessem assumir, nós tivemos que entrar novamente, nós fomos chamados para dar aula. Eu me lembro que antes de dar aula na Católica, a gente avisava: vocês têm uma perspectiva diferente da gente, tá sabendo? Mas nós vamos. A gente continuava fazendo o mesmo tipo de trabalho, bem assim paulatino, dentro do que a gente acreditava. E isso foi o que salvou, na verdade, por que graças a esse processo, que foi um processo, assim, de bastidor, uma coisa meio subversiva, é que se pôde sustentar uma perspectiva não-instrumental e não-tecnicista, que é o que caracteriza aqui a tônica da Bahia nessa questão de Educação e Tecnologia.

Lynn: A gente participou também dos acompanhamentos...teve outros seminários com esse mesmo grupo que eram feitos, a gente era convidado.

Arnaud: a gente fazia tudo, de um tudo, como se diz.

Lynn: Era...

Sigmar: Teve um momento inicial que estava muito junto, a política estadual e municipal, na época da configuração do ProInfo na Bahia, que o NTE municipal não existia ainda...

Lynn: É, não existia ainda. Levou um tempo para o NTE municipal existir.

Arnaud: Começou, mas a questão da Tecnologia da Comunicação e Informação no estado da Bahia, na Educação começou com Ledice da Mata e era da Prefeitura.

Sigmar: Certo...

Arnaud: Isso era uma coisa mínima, ninguém nem acreditava, por que isso foi noticiado nos jornais, mas aí quando ia para infra-estrutura era, assim, um computador, uma... (Sigmar: por escola) por escola, uma impressora matricial muito capenga. Ninguém acreditava que pudesse fazer nada. O fato é que, por obra do destino, digamos assim, inventaram de colocar Internet, então, a gente explorou isso. Então, a coisa foi ganhando uma outra conotação, uma outra amplitude. Quando entrou no nível da área estadual foi assumido pelo Estado e também, assim, as esferas, as demarcações, assim, políticas começaram a excluir eu, Nelson, a gente ficou um pouco de fora, mas já estávamos sem eles querer poder, por que as pessoas que começaram a exercer funções dentro do Estado já tinham sido pessoas formadas por nós, ou que tinham vivenciado alguma coisa, ou que tinham participado de algum processo em que a gente tinha feito ou falado alguma coisa. Eles barraram como uma medida, assim, política, mas não conseguiram barrar por que a coisa já estava, assim, entremeada, já estava infiltrada. Aí foi que entrou esse processo de, que passou a se chamar, não era mais Internet nas Escolas, mas Informatização das Escolas Baianas. Aí contemplava tanto as públicas, quanto as municipais, quanto as estaduais.

Sigmar: Inclusive tem um rascunho do projeto que foi pensado, elaborado por Nelson Pretto, que no projeto tinha um pouco essa ênfase na Internet, acredito que um pouco fruto dessas...

Arnaud: Mas começou com a gente.

Sigmar: Fruto dessas discussões que estava tendo.

Arnaud: Aí ele já se apropriou enquanto coordenador do Núcleo que a gente levava para lá os problemas, refletia juntos...aí ele se apropria, como lugar de pesquisa, se apropria dessas coisas.

Sigmar: Mas de qualquer forma foi descartado depois, no outro projeto oficial.

Lynn: Por causa de questões políticas, como Arnaud falou.

Arnaud: Por questões políticas.

Sigmar: E ele já não aparece.

Lynn: Ele não aparece. E há uma rompimento, assim, por que exatamente o que é que aconteceu, como ele falou: é Lídice na prefeitura.

Sigmar: Teve essa associação Nelson Pretto- Prefeitura – Lídice?

Lynn: Teve assim: ele foi algumas vezes lá na Prefeitura, fez contato, tal. Mas era assim: Lídice e governo do estado que era outro partido. Então, essa relação com a prefeitura não foi uma relação muito tranquila. Você vê que durante muito tempo a prefeitura era excluída, foi excluída dos treinamentos, vinha passagem para ir para Brasília participar de curso, tudo que envolvia o NTE, a gente não era. Então, foi uma luta muito grande, não sei se você lembra, aquele curso de especialização que

ia ter a distância, a briga que foi para inserir a prefeitura, por que eles não viam a gente como NTE. Até que quando o cara veio visitar- o cara, Alexandre se não me engano, do Proinfo – que agente mostrou o trabalho, mostrou o espaço. E aí, a partir da intervenção dele lá junto ao MEC, que se criou, oficializou o Núcleo de Tecnologia e Educação do município, que passou a ser mais um. Mas mesmo assim, essa relação estado e município – não sei se hoje melhorou – estado e município nunca foi...por que a concepção era diferente.

Arnaud: Diferente.

Lynn: Eles queriam uma coisa instrumental e a gente trabalhava na contramão, então, era complicado. Embora, eu transitasse pelo estado por que o povo chamava, por causa dessas coisas que Arnaud tá falando. Então Margot chamava, tal, mas, efetivamente, agente era como se não fosse prefeitura. Tinha a informação que eu transitava, mas eles não me viam como da prefeitura, tá vendo? Me viam como outra pessoa, por isso eles me chamavam, que a prefeitura não era interessante. Não que ela não quisesse, mas acima dela muita gente não queria.

Arnaud: E, salvo engano, o Projeto de Informatização das Escolas Baianas, ele, assim, excluiu, até em termos de memória, o Projeto Internet nas Escolas.

Lynn: Exatamente.

Arnaud: Por que seria o crédito da prefeitura e, então, isso nunca foi dado. Entretanto, isso já estava como registro oficial por que já tinha uma dissertação e já tinha havido processos de formação que permaneceram, assim, no sentido de, para onde as pessoas formadas estavam assumindo lugares, posição e enfim, alguma tarefa, elas estavam levando o que aprenderam, inicialmente. Então, por isso que nunca morreu essa perspectiva. Focalmente sim, por que se fez um projeto novo, parecia que tinha começado naquele momento, que substituiu no Estado, mas, na verdade, até essa constituição formal do projeto do Estado teve, indiretamente, e até diretamente, influência do projeto anterior que foi gestado no município. E, neste sentido, sim, Lídice da Mata ela foi sensível, ela permitia, a secretária, os assessores dela, eles, assim, tudo que a gente precisava, que estava ao alcance, eles faziam. Não faziam mais por que existia aquela briga entre Estado e município, então, o Estado não apoiava, era tudo mínimo, mas a partir desse mínimo se fez o máximo.

Lynn: Inclusive teve várias dissertações depois da de Arnaud, fruto de lá. E depois houve um...na época eu ainda estava, até 2000, antes 99 a 2000, eles começaram a breçar a entrada de qualquer pesquisador, de qualquer instituição que fosse. Mas depois da de Arnaud, teve a de Tânia que fala do Projeto Internet, a minha, vem a de Clarissa e vem a de Vânia Rita, vem a de Cândida que teve muita dificuldade para entrar – você sabe – aí depois vem a de Vânia. A sua é a sétima e que, provavelmente, dificuldade não existiu por que você é funcionária de lá.

Sigmar: Mas que também não é uma coisa transparente lá também, eu faço minha pesquisa...

Lynn: Sem ninguém saber.

Sigmar: Por que eu tenho liberdade de falar do meu trabalho.

Lynn: Jô, por exemplo, tem Jô agora, mas Jô não enfrenta dificuldade por que tá imersa lá. Mas, por exemplo, Vânia Rita enfren...as duas últimas que foi do tempo...a última que a gente tinha liberdade foi a de Clarissa, depois foi que cortaram toda autonomia do projeto. Aí, tanto a de Cândida quanto a de Vânia Rita demorou muito tempo, era uma confusão para conseguir autorização, tinha que falar com Dirlene, uma confusão.

Arnaud: Agora, na Prefeitura um pouco quem fazia esse papel de, assim, do... que fazia intervenção era Sérgio Fialho, por que? Por que a coisa era muito dentro da concepção das políticas internacionais, então, ele, como técnico, representando o governo municipal, ele tinha esse papel. Só que quando o grupo de professores começou a se organizar, estudar e começou a haver muito questionamento, por exemplo, eu tive meu acesso às sessões lá com a Prefeitura negado, minha preocupação é esta, por que era visto como uma pessoa que estava influenciando o grupo. Mas também o que essa intervenção, essa proibição do meu acesso, ela foi já meio tardia, por que, mesmo sem mim, os professores já tinham se apropriado das questões e continuaram, então, assim, houve...Para sua entrevista e para seu trabalho é bom por que você tá vendo que, em termos de política, um aspecto da política que é o que vem oficializado, que vem de cima para baixo, digamos assim, uma macrodinâmica. Mas há uma microdinâmica, subversiva que é instaurada, vivenciada pelos sujeitos no cotidiano dessa política, por que foi isso que aconteceu na verdade. Isso aí é Foucault, quer dizer, esse movimento dos professores, uma microdinâmica foi que re-funcionalizou essa política, que tinha uma expressão, desde quando ela saiu do Banco Mundial, financiando a educação no Brasil, pacotes educacionais, tecnológicos para o país. Veio re-funcionalizar isso que começou com essa tônica política do Banco Mundial, por que aqui na Bahia não se deu dessa forma, mas graças a esse movimento do professorado que se organizou em função de uma reflexão, de uma política mais efetiva, conseqüente, profunda, crítica. E na política que se gesta assim, no cotidiano, e nas entrelinhas e também na microdinâmica.

Sigmar: e aí essa...acho que um pouco em função disso, da necessidade de, assim, até ter um controle maior, um direcionamento mais, mais central, do órgão central, talvez, essa relação com a universidade tenha se fragilizado, acho que nos dois sentidos, enquanto campo de pesquisa para dissertações etc. e como, também para o amadurecimento da própria política, para repensar outras questões. Lynn até pegou um pouco, Lynn estava ainda, na fase que estava implantando os laboratórios, aí acho que tem um pouco uma quebra, acho que são várias quebras ao mesmo tempo. Acho que um pouco essa questão da relação com a universidade, que nesse momento já está se fragilizando. Com a implantação do ProInfo nos laboratórios municipais, além dessa questão da relação com a universidade, há outra dinâmica, mais em termos da dinâmica pedagógica que, assim, diferente do PIE, já seria uma outra sistemática que é o atendimento ao aluno e tudo...

Lynn: Aí você cresce os grupos, tem os laboratórios...por que uma coisa que eu vejo, só voltando na questão da prefeitura limitar a entrada dos pesquisadores, por que o que é que acontece: quando você escreve uma dissertação você está desvelando,

you are pointing out fragilities and this was not very...who is in management...no one likes management, so they started to veto. There was a book, that little book Education and Cyberculture, that had a thing by Taita that got a bad review, because she has some ratings and so on. I think that everything, as you said, was in a cage. And here, to say, it stays in that cage for people to say how it is that people are, this exposes, this politically for them is not interesting. This change from PIE to PETI that is what you are putting, it really suffers a change because now you would have the laboratories inside the schools and you would have a larger number of teachers.

Sigmar: O atendimento aos alunos também maior.

Lynn: Também maior. Aqui você tem uma exigência de infra-estrutura, de suporte, de manutenção muito maior, aí teve que realmente montar. E aí, o que é que a gente fez: a gente começa com aquele curso de Educação e Tecnologia que era um curso de 40 horas que tinha o objetivo de dar orientações, formar um pouco, iniciar o processo de formação do professor para que ele pudesse interagir com as tecnologias, compreender elas a partir de outro lugar. Além disso, tinha um trabalho de acompanhamento que a gente ia, às vezes, quando tinha carro, nas escolas, acompanhar, ver como estava acontecendo. E as reuniões do grupo, que o Grupo de Estudos Permanente foi uma das coisas que foi implantada com o PIE, que foi Arnaud que... o projeto inicial foi de Arnaud e a gente se apropriou e manteve, é uma coisa que se mantém até hoje. Mesmo que tenha todas essas fragilidades que a gente sabe, mas foi uma conquista que eles mantiveram. Foi muito difícil também, assim, internamente, os professores tinham que ganhar 20 horas mais para ficar fora de sala de aula e, para que o povo concebesse que aquele laboratório era sala de aula, para que você mudasse essa concepção, né, essa compreensão das pessoas. Então, o trabalho não foi um trabalho muito fácil. Aqui o curso acontecia toda vez, anualmente mais ou menos, semestralmente, não me lembro...toda vez que tinha demanda, você fazia o curso para formar. Você começa também a seduzir outras pessoas que achavam que o trabalho era fácil, queria sair de sala de aula e uma alternativa seria trabalhar no laboratório, porque algumas pessoas pensavam que não fazia nada, então, vê, ganha 20 horas, ganha como professor, fora de sala de aula, parece atrativo. Você termina trazendo muita gente que, efetivamente, não estabelece vínculo com o projeto. Isso foi ruim, eu acho.

Arnaud: Eu queria, assim, que esse aspecto dessa questão é muito interessante porque é, eu acho que foi a primeira experiência... Esse aspecto é bem relevante. Hoje, participando desse algo que é bem contemporâneo, bem atual, que essa problemática em torno da formação continuada, mas lá foi a primeira expressão, foi um momento, assim, muito fecundo, rendeu muitos produtos, inclusive esse. Teve o aspecto também, em relação ao vínculo e a articulação universidade-projeto. Na verdade, houve um corte da UFBA no sentido de algo direcionado para Nelson e o grupo de Nelson, porque tinha uma perspectiva muito crítica, mas não se pôde abrir mão da participação da universidade porque em todas as outras etapas alguma universidade estava envolvida, ou para dar os cursos de especialização, como a Católica ou a UEFS e, depois até a UFBA novamente e, em todos esses, as pessoas que tinham sido, digamos assim, questionadas e tolhidas, elas acabaram se integrando novamente, porque não tinha gente, só tínhamos nós. Então nós tínhamos que estar em tudo. Era por força, assim, por força de realidade isso se

impunha. Por que não tinha realmente ninguém formado, as primeiras pessoas formadas nisso, em formação permanente, éramos nós. E que nossa formação não se deu só na universidade, se deu nesse processo por que a gente tinha na universidade uma discussão que era puramente teórica. Mas vivenciando dessas lutas, se defrontando com esses problemas, por exemplo, a questão interna do Grupo de Estudos, a gente percebeu que, também que, nem tudo que não funcionava a contradição vinha, assim, só do governo, da política, vinha da microdinâmica: as pessoas que não tinham compromisso, as pessoas que queriam utilizar aquele espaço como pretexto para não trabalhar, as pessoas viam que estar confrontando teoria com prática exigia investir tempo, exigia o mínimo de dinheiro para comprar material, livros, e algumas pessoas não quiseram. Poucos, na verdade, foram os que foram assumindo, mas esses pouco que assumiram, lutaram muito e foram produzindo ou instituindo coisas muito significativas e relevantes, que tiveram repercussão muito grande, até hoje.

Lynn: Isso que eu queria dizer, assim, por que eu vejo – assim, eu vou ser só um pouquinho narcísica, tá – eu vejo, depois que a gente saiu, nós fomos orientados de Nelson lá no Mestrado e fomos alunos da FACED no mestrado e doutorado, fazendo essa discussão de Educação e Tecnologia, mas, efetivamente, todo mundo que veio depois, você tem pouca gente que consegue, que conseguiu ter o nível de penetração que a gente teve nas duas instâncias, no município e na prefeitura, e articulando a teoria e a prática. Eu tenho algumas exceções: é Vânia Rita por que ela trabalhava nos NTE, então tinha essa experiência.

Arnaud: Foi formada por nós.

Lynn: É. Você que também trabalha na prefeitura com isso e fez sua especialização, depois fez a própria formação no mestrado, Simone, que é o outro caso, e Jô, né.

Arnaud: Que foram nossas alunas.

Lynn: Que foram alunas, que foram desse grupo. Mas eu falo as pessoas mesmo, mestrandos de lá da FACED que não tem, que começaram a investigar essa questão e que não tem nenhuma vinculação com a prática, eles não conseguiram marcar lugar na comunidade, de contribuir mesmo. Por que eu acho que eu contribuo, mesmo sendo uma pessoa que trabalha na rede privada, eu contribuo muito para a rede pública. É, assim, no sentido de você tá participando. Esse evento: chamam a gente, a gente vai, a gente tá ajudando.

Arnaud: Criando, né, um processo novo.

Lynn: e essas pessoas não, entendeu Sigma, elas terminam fazendo a formação e ficando lá dentro do quadradinho delas, não dando o retorno que a comunidade precisa.

Arnaud: Em complementação eu diria assim: por exemplo, esse processo que nós efetivamos rendeu muito, por que na universidade nós tínhamos um início de discussão que era assim “abordagem não-instrumental”, ninguém sabia o que era isso. Mas foi vivenciando isso que a gente trouxe o conteúdo, enlargueceu o conteúdo que era produzido lá no núcleo de pesquisa, ampliando a discussão,

trazendo novos elementos, novas compreensões, novas categorias, então isso foi rendendo mestrado, doutorado, a composição de mais um grupo de pesquisa. Então, isso do ponto de vista acadêmico foi muito importante, sem falar na produção que, mesmo incipiente, começou a surgir naquela época, que eram pequenos artigos, algumas palestras que eram transcritas. Isso foi configurando, foi mapeando uma perspectiva que não existia e foi traduzindo o que era dito, assim, “não-instrumental”. E aí o instrumental passou a ser visto em termos de aprendizagem, de metodologia, de filosofia da educação.

Lynn: Você saía de uma concepção teórica e dizia: o não-instrumental no cotidiano... por que as pessoas não entendiam, então para abstrair - como é que se fala?

Arnaud: Então, teve esse lado. Depois, quer dizer, do ponto de vista mais prático, institucional e político, em termos de uma prática social, houve também e foi muito fecundo, por que redundou numa qualidade do serviço prestado na prefeitura e isso levou para o estado também, embora se quisesse negar, quisesse excluir, mas isso acabou comprometendo. Isso chegou com a instituição de um núcleo de pesquisa que se tornou mestrado e já vai se tornar doutorado. Isso rendeu não sei quantas pessoas que se tornaram especialistas, mestres e alguns doutores, atuando no estado da Bahia, no interior e, sobretudo, aqui em Salvador. Então, quer dizer, isso rendeu e foi, realmente, assim, um processo muito produtivo, muito criativo e que transformou a nossa vida pessoal, digamos assim, as instituições onde cada um, cada grupo participava. E teve produção acadêmica, teve tudo. Então, foi assim: teve conhecimento, teve saber, teve vivência, teve prática. Inclusive, eu acho até que por questões políticas, isso não tá registrado em alguns documentos oficiais. Mas tá enquanto memória, que é isso que você está fazendo (Lynn: nas dissertações), está nas dissertações, que são documentos acadêmicos, estão registrados.

Lynn: Por exemplo, ano passado a gente falou para um cara que estava fazendo uma dissertação, lembra, Nozinho? (Arnaud: lembro) sobre o projeto e que era na área de Economia (Arnaud: de Economia). A gente não sabe o resultado, mas ele era...O mestrado era na área de Economia, não vou me lembrar o recorte que ele estava dando, mas ele falava do projeto da Prefeitura. E, novamente, nós fomos convidados para uma situação como esta, não é a primeira vez, você vê, todas as dissertações terminam entrevistando a gente, por que é a coisa histórica mesmo.

Arnaud: A origem, né. E tem coisa que foi, tem coisas que foram feitas e vivenciadas que escapam até ao registro, não tem como registrar tudo. Por exemplo, por mais que a gente explique, dê entrevista, fale em tese, não traduz exatamente tudo que a gente viveu. Foi um conjunto, um leque muito amplo de coisas, entendeu que, assim, transitou do particular, subjetivo ao público e ao político, assim, oficializado.

Sigmar: Mas aí, eu acho que uma coisa, assim, muito demarcada, é a questão da relação de poder, mas não enquanto política partidária (Arnaud: não), mas, assim, enquanto controle de uma situação histórica que começou com uma certa autonomia (Lynn: que foi totalmente podada) em relação ao poder central. Por que, assim, agente que...eu que ainda continuo lá, percebo, assim: o projeto tem n dissertações de mestrado, em várias áreas Educação, Comunicação, Economia etc. etc. não consegue ter a legitimidade enquanto, né, um projeto relevante dentro de uma

estrutura, de uma instância de poder (Lynn: nunca teve e agora tá pior), é nunca teve e a cada vez fica pior.

Arnaud: por que também o que a gente propunha, vivia, não interessava ao nível macro do poder instituído, por exemplo, se a gente fosse usar a categoria de Castoriadis, nós fomos sujeitos instituintes por que se instituiu coisas novas, por exemplo, na época muitos professores acabaram não, digamos assim, não vestindo a camisa, mas Aurita, na escola dela, que se esforçava para entender (Lynn: Gabriela, Milze) tá lá, eles faziam, assim, projetos que eram muito relevantes de intercâmbio da escola com outra escola no outro estado ou em outros país coisas além do escolas, coisas na linha da cultura. E para os sujeitos, alunos e professores, que vivenciaram esse processo em cada escola, fruto da interlocução com a gente, isso teve muitos desdobramentos, por isso que eu disse não cabe na formalização que foi feita, tá além, muita coisa escapa mesmo, entendeu? Mas teve o poder de instituição, apesar, e por isso mesmo, por ter sido uma coisa legi...assim, significativa e relevante, acabou também ameaçando o que estava dentro da intenção maior, da política mais ampla que é neoliberal, então, a partir de certo ponto quando isso se tornou mais visível, aí vieram os mecanismos que são os mecanismos mesmo de coação, fulano não pode participar, não pode mais haver acesso para tese, mas só que a coisa já estava plantada, assim, num outro nível.

Sigmar: e aí, assim, tem os dois mecanismos, eu acho, (Arnaud: tem os dois) tem o mais próximo que é o municipal, que é mais de controle e, mesmo assim, o ProInfo mesmo tendo visitado e tudo, tendo visto o trabalho, mas tem assim uma posição de ficar meio neutro, assim, a parte, não considerar inclusive...

Arnaud: Por que também esse ProInfo já veio assim, quando veio para cá, ele já veio com tudo organizado, já tinha projeto, já tinha núcleo de formação, já tinha a política implantada, né, então, já tinha pessoas. Esse outro não existia, começou com esse movimento, então ele teve mais liberdade para instituir coisas diferentes, digamos assim.

Lynn: que é uma grande contradição, ele bota na página como núcleo, né, você tem lá o núcleo da Bahia ou da prefeitura, mas na hora de considerar para envolver nos processos de formação que eles fazem, em qualquer outro benefício, não envolve, isso a gente nunca conseguiu, nunca conseguiu que é isso que Arnaud falava. Agora, é interessante registrar, Arnaud falou de Aurita, registrar que nesse início que a gente estava, alguns professores realmente contribuíram de forma significativa: é caso de Aurita, o caso de Gabriela, o caso de Milze, não sei se vou lembrar de outras pessoas, mas essas três eu me lembro bem que participaram ativamente, que tentavam nas escolas difundir e implementar a perspectiva do projeto (Arnaud: a cultura....o que a gente vê como uma cultura diferente.), é.

Sigmar: Vocês, assim, um pouco da discussão que estava acontecendo, vocês deixaram como um território demarcado a questão da Internet em detrimento do software, o software...

Arnaud: É...Não como território mas como um elemento que permitia (Lynn: um diferencial, né Arnaud?)...é, assim, um salto qualitativo de tudo que estava sendo proposto, que a gente tinha notícia das políticas vigentes, que não tinham chegado

aqui na Bahia, mas já tinha notícia. E a gente através da Internet, por ter uma olhar mais da comunicação, da informação, a gente via como possibilidade, assim, de uma janela aberta para o mundo, para a cultura geral.

Sigmar: Essa concepção era fruto lá da formação que vocês já tinham.

Arnaud: Aí foi fruto da..Aí entra a contribuição de Nelson e do núcleo dele. Dali que a gente pegou essa discussão, só que a gente também contribuiu para esse núcleo por que agente ampliou, aprofundou, mas foi gestada lá.

Sigmar: Mas assim, e Lynn que acompanhou também mais esse início, assim essa relação do professor com a tecnologia, com a parte do lidar mesmo com a linguagem (Lynn: nunca foi fácil, é difícil até por que), até hoje...

Lynn: as pessoas entravam num conflito epistemológico mesmo, assim, aquela coisa do conceito de obstáculo epistemológico de Bachelard que era...Imagine você pedir – você sabe disso – para professor da rede sentar, ler texto e discutir, isso não é uma coisa muito fácil. Então, isso é o que o grupo fazia, às vezes. Então as vezes você tinha muito...o que é que acontecia e imagino que acontece, ainda, nas reuniões, você termina virando espaço de catarse, momento para as queixas para as lamúrias, não dá certo, isso é uma forma de escapar da discussão teórica e de, efetivamente, pensar sobre essa articulação educação e tecnologia. Então, a gente sempre falava que era um trabalho de formiguinha. É por que, na verdade, você tinha um grupo de tantos, 20, 40, mas, efetivamente, poucos conseguiam dar significado. É aquilo que a gente falava lá, né, você tinha lá vários instrumentos e signos fazendo, atuando ali na zona de desenvolvimento proximal daqueles sujeitos, mas poucos davam significado e conseguiam sair daquele nosso discurso lá para a prática, construindo algo diferencial.

Arnaud: Eu me lembro que na época a gente coloca, usando, assim, uma paráfrase, por que se dizia, assim, quando todo mundo tinha muita informação sobre a perspectiva crítica da educação, se dizia assim: não é suficiente saber o que é dialética, tem que funcionar dialeticamente. Então agente usava isso, só que transpondo para área de tecnologia: não é suficiente saber o que é a cultura tecnológica, mas tem que funcionar tecnologicamente. Então isso saía do nível que é o do compromisso com a causa e entrava num outro nível que é o da implicação subjetiva, então quando chegava aí era um nó, era esse limite epistemológico era... por que era um limite que tinha a ver com o modo das pessoas funcionarem institucionalmente, como trabalhador, como cidadão, a forma como elas vivenciavam seus vínculos n, por que tudo isso repercutia para a qualidade de vida, com a maneira de ver o mundo, com a maneira de ver sua própria profissão, mudar as abordagens, a coerência no modo de agir, na parte metodológica e técnica com aquelas novas bases. Então isso tinha um grau de exigência que supunha não apenas o compromisso político, mas uma implicação dos sujeitos subjetivamente. Então, isso pouca pessoas entraram nisso. E também a gente não tinha interesse, assim, de controlar, quem estava com a gente, agente foi caminhando, agora quem não estava...agora, nós estávamos. Então a gente não tinha por exemplo essa perspectiva de poder, de obrigar e determinar. A gente criou um dispositivo e agente acreditava nele e vivenciava, quem quisesse vivenciar com a gente...A gente foi então caminhando junto, aprendendo junto. Naquela época eu acho que embora

agente usasse menos do que usa hoje, esse suporte mais assim a distância, virtual, mas ali já tinha uma coisa colaborativa que funcionou com esses poucos (Lynn: tinha a lista, lembra que a gente tinha a lista). E já tinha essa construção coletiva, esses aprendizado coletivo, essa solidariedade que se fortaleceu nos poucos que realmente entraram nisso. Os outros não, foram ficando pelo caminho, foram sendo substituídos. Lá onde eles trabalhavam não repercutiu nada, ficou dentro do que a política queria mesmo, entendeu. Então, são elementos que assim não tem como mapear, nem controlar isso, isso é o processo que vai instituindo. Então, tem essas variações também, que são contradições que aparecem em todo processo.

Sigmar: Uma coisa que você falou e eu queria perguntar a Lynn também que, logo, assim, durante muito tempo no PIE, desenvolveu vários projetos colaborativos. Existia, assim, uma comunicação mais efetiva entre as escolas da rede municipal e com escolas de outros estados e países. E mesmo mantendo, assim, essa ênfase na Internet isso foi se perdendo aos poucos, mais com a implantação do PETI. Você acredita isso a...você acha...

Lynn: Na verdade, assim, o que é que aconteceu. Agente tinha, assim, a questão desse intercâmbio com outras escolas estava muito ligada a questão do Kidlink. Quando a gente rompe, rompe quer dizer, quando a gente decide não trabalhar mais com o Kidlink, mas construir nossa prática a partir das experiências vivenciadas lá, aí isso se quebra e as pessoas terminam... a comunicação termina sendo só, micro mesmo, entre as próprias escolas. Uma vez, tem um texto de Marisa Lucena, que ela fala que o Kidlink é o jardim de infância da Internet. E eu acho que é isso mesmo. A gente não podia ficar no Kidlink o tempo todo, por que a gente tinha outras demandas, eram outras realidades. A gente começou a ter alguns problemas dos meninos da rede que tinham dificuldade de interagir na lista do Kidlink por que tinha...como eram meninos de classe média alta lá no Kidlink, no Rio, eles eram...teve várias histórias, eles eram discriminados na lista, tinha vários problemas. E aí os meninos mesmos começaram a não ter vontade e os professores também, por isso a gente migrou, né. E aí a idéia foi construir as coisas voltadas para a realidade da própria secretaria. E o coletivo só acontecia mesmo nas reuniões, na medida que você socializava as produções, tinha aqueles encontros que acontecia para socializar o que era produzido.

Arnaud: E que acabava extrapolando as reuniões nesse grupo menor, das pessoas que acabaram se identificando e se comprometendo com o processo. Os outros ficavam mais, assim, no formal: tem reunião tal dia, era, assim, cumprir o planejamento. Tinha que ir, por que inclusive tinha conseqüências em nível institucional por que ele tinha uma carga horária a se dedicar. Mas os outros não, tinha aquela reunião, se encontrava os dias, e estavam organizando os eventos, se preocupava em fazer contato, tentava fazer articulação com empresas para conseguir apoio para a infra-estrutura. Então era, assim, uma ação que esse pequeno grupo ia sustentando. Eu acho que deveria ser explicitado por exemplo, numa pesquisa como a sua, esse papel dos sujeitos. Por exemplo, Lynn foi muito importante para essa subversão dentro do funcionamento institucional por que ela era funcionária. Depois, num outro momento, Gabriela, Aurita, aquela... (Lynn: Milze.) Milze. Por que eles foi que sustentaram e isso teve um peso institucional por eles eram de lá, eles, assim, faziam a ponte com outros professores, com outras escolas, com outros setores...

Lynn: Eles estavam nas escolas por que se eles não fizessem acontecer nas escolas, não existia nada.

Arnaud: Eles tem um lugar, uma importância que é histórica do ponto de vista institucional. Eu por, exemplo, eu não tinha território por que eu não era funcionário, meu lugar era um lugar mais, assim, epistemológico, simbólico. Caía, assim, no valor que eu tinha, assim, para Lynn pontualmente, por que a partir dela foi feita uma relação com os demais. Mas eu...tanto que teve períodos que estava mais diretamente ligado, teve períodos que eu fugir, mas isso não teve maiores repercussões por que eu não era sujeito desse lugar institucional, eu não tinha território, eu era desterritorializado, eu era virtual, digamos assim, por que eu não tinha vínculo com ninguém, a não ser o desejo de estar com elas vivenciando esse processo e aprendendo nessa vivência.

Lynn: Teve um momento nesse movimento de passagem do PIE para o PETI que a única coisa que sustentou o projeto foram os grupos de estudo. Por que você não tinha infra-estrutura, não tinha laboratório, não tinha nada. Então, o que existia de projeto, efetivamente, eram os grupos de estudo, era o grupo de estudo.

Arnaud: E o que rendeu e ficou até hoje, na verdade, foi essa coisa simbólica. Por que tudo que ficou em termos de produção de todo mundo que catalogou isso, falou sobre isso, escreveu sobre isso, isso ficou como uma grande herança para além dos sujeitos. Por que hoje eu não estou mais, Lynn não está mais, se está, não está do mesmo jeito. E é por conta dessa construção que outros podem assumir, continuar ou não. Isso está na decisão política de cada um. (Sigmar: ou da instituição) Ou da instituição.

Arnaud: Foi mais pela via do desejo, do que qualquer coisa...

Lynn: Do que oficial.

Lynn: A parceria com as Ongs, ela vai começar muito depois. E vem aquele setor da prefeitura, a ASTEC que vai cuidar dessas parcerias, que aí entra a Cipó. Mas era eu já achava difícil, por que elas faziam, em paralelo, atividades na escola sem muito articulação com o que a gente fazia. Então você tinha, na verdade, dois grupos trabalhando com a questão da tecnologia, mas com orientações distintas, sem articulação nenhuma. Então isso gera um problema, por que você já tem problema para implementar a cultura, porque a gente já tinha implantado a cultura, então, tem todo um trabalho de implementação que não acaba nunca. E aí vem outro grupo que trabalha descolado do que você tá fazendo, e se achando que eles é que tem o saber. E aí fica complicado, por que o professor está envolvido no mesmo projeto, em dois projetos simultaneamente, com orientações distintas, bem divergentes.

Arnaud: Eu estou achando engraçado que nós já temos até memória em vida por que realmente a memória é póstuma mas nós já temos a memória. A gente faz parte dessa memória.

Lynn: É, da história. E isso é uma coisa séria num projeto, assim, eu acho, em qualquer projeto, é esse registro. Qual o registro que a SMEC tem? As dissertações

que estão espalhadas por aí. Ela mesmo...Que você vê, é uma coisa interessante, por que nós todos: eu, você, Ana, Edna, Arnaud, por que é que a gente – é só uma viagem aqui – por agente não sistematiza, não cria, essa memória que vai estar espalhada em várias dissertações, ela não é consolidada e existe oficialmente. A memória desse projeto tá aqui guardada. Porque hoje a gente tá vivo, mas amanhã de repente...

Arnaud: Ela pode colocar “resgate da memória como elemento instituinte de uma política” na sua dissertação.

Sigmar: É, pode ser...vou pensar isso depois.

Arnaud: Por que a história não só vem contada pelos foros oficiais, história é isso. História é feita até pelos sujeitos marginais. Por que nós éramos marginais. Na verdade, o que efetivou essa política foi essa história marginal.

Lynn: E eu acho que piorou tudo na hora que agente conseguiu a coisa que a gente achava que ia ser melhor para a gente, que era ser agregado à coordenação de ensino da própria secretaria. Por que, isso que Arnaud falou, a gente sempre foi marginal, o tempo todo, dentro da própria secretaria. Então, era o grupo do NET, que era um núcleo que não tinha na instância, no organograma, até hoje ele não existe, nem nunca vai existir. E um belo dia, andava descompassado daqueles, eles nunca se misturava com a gente e agente queria se misturar. No dia que misturou, perdeu-se totalmente a identidade, a autonomia, a iniciativa. E foi por isso que eu...primeiro eu ia sair por que era meu caminhar normal, mas chegou no meu nível do suportável por que eu sou uma pessoa com muita iniciativa, eu não gosto que ninguém reprima. Na hora que você reprime isso, você não faz nada. Então, foi isso que fez...quer dizer que até o momento que não tinha essa junção a gente até conseguia fazer alguma coisa, mesmo via subsecretária com algumas dificuldades. Na hora que você cria uma instância: - agora vocês estão subordinados a essa coordenação, uma coordenação que não entende, que resiste, que não quer compreender, que entra numa guerra de poder simbólico, por que a gente não tinha poder nenhum, mas na cabeça deles existia um determinado poder.

Arnaud: Nós tínhamos poder, um poder que não era oficial e que ameaçava. Por isso, (Sigmar: tinha poder fora, assim) quando a coisa se oficializou, se assumiu uma outra perspectiva. Mas para que ela, essa perspectiva mais afinada com o sistema se sustentasse, precisou essa outra vertente existir. Na verdade, ela foi instituinte mesmo, foi fundante do processo. Agora, passou a ser negada por interesses políticos. Mas se nós não tivéssemos, não representasse uma força, não teríamos sido marginalizados, era por que a gente representava alguma ameaça.

Sigmar: Você associa isso com alguma coisa da política nacional, o ProInfo, ou você vê mais como uma coisa local, interna da política local que tem essa forma de controle, de boicote

Lynn: Eu acho o seguinte: que o ProInfo, embora tenha trazido uma contribuição significativa, ele tem um viés muito instrumental ainda, sempre teve e vai continuar tendo. Então essa coisa de desconsiderar o núcleo da Bahia já é uma coisa...já é um dado importante para agente analisar, que é a coisa de que você trabalha na

contramão. Mas no meu caso específico, dessa experiência que eu vivi, acho que tem muito mais a ver com a política interna da própria secretaria. Acho que nessa hora o ProlInfo não refletia muito o que a gente estava fazendo lá dentro.

Sigmar: Mesmo enquanto ausência?

Lynn: Enquanto ausência sim, porque aí ele.... Mas aí, enquanto ausência, como ele não dava o norte, a gente construía o nosso norte. As trilhas eram construídas pelo grupo, por aquele grupo. Então, a gente não estava muito ligado, a não ser quando se dependia dos laboratórios, essa briga mais da infra-estrutura. Mas a questão pedagógica eu acho que a ausência deles não afetou a gente. Muito pelo contrário, permitiu, favoreceu. Agora, a ausência da SMEC e a repressão, o limite, a punição trazida pelo grupo depois, isso sim foi muito ruim para o projeto, eu acho.

Arnaud: Até por que eu acho que, num primeiro momento, quando o grupo tinha mais espaço, mais brecha para as ações, como Lynn falou, a política não estava ainda bem organizada em nível local, mas já existiam diretrizes tanto nacionais quanto internacionais, sendo que a base dessa política, dessas políticas internacionais são neoliberais. Só que aqui ainda estava se configurando. Tanto que no momento posterior quando se organizou mesmo, se institucionalizou se formalizou, então, os controles começaram a funcionar, começaram a acontecer de maneira mais eficiente, mas eu acho que isso é uma tônica geral. O que não é comum são os movimentos marginais. E cada um tem sua originalidade. Na Bahia aconteceu assim e teve uma especificidade, tem algo muito característico que é nosso perfil, nossa identidade dentro dessa discussão. E essas condições que nós relatamos aqui foram as bases para que aqui acontecesse dessa forma. Acredito que em outro lugar deve ter seus movimentos marginais, mas aí tem que ver o contexto que é que tem, o que é dispõe, quais são as brechas, necessariamente esse elementos não são os mesmos de um lugar para outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

E que o mesmo signo que eu tento ler e ser
É apenas um possível ou impossível em
mim, em mim, em mil, em mil, em mil
(Caetano Veloso, 1987)

Como dito, anteriormente, esta pesquisa nasceu das inquietações que marcaram minha trajetória num NTE e, em princípio, buscava dar respostas a tais inquietações. No momento de finalizar o texto, percebo o quanto a dinâmica de produção do conhecimento não tem um porto, ou melhor, tem vários portos. Neste momento, outras inquietações surgem, e sei do desafio maior que seria buscar respondê-las. Ainda não sei, porém, se quero partir deste porto a que acabo de chegar. Chegar dá um certo conforto, um pouco de estabilidade, acalma os pensamentos.

Nestes dois anos de “navegação”, colhi preciosos frutos, que me alimentam na formação intelectual e no meu trabalho no Núcleo. Gostaria de pontuar alguns. Meu olhar não é o mesmo em relação às políticas públicas que analisei, um pouco menos ingênuo e mais crítico, talvez menos entusiasta que no início de minha atuação no NTE, quando ainda não conseguia visualizar os jogos políticos que permeiam as políticas públicas na dimensão neoliberal que prevalece atualmente. Também pude inquietar algumas certezas que se estabeleciam como dogmas no espaço onde atuava, gerando um movimento de busca por aprofundamento teórico por parte dos sujeitos.

Dialogar com uma realidade na qual estava totalmente envolvida não foi tarefa fácil, pois expor as incompletudes das políticas era também expor as minhas próprias incompletudes enquanto sujeito que atua num tempo e lugar

histórico, buscando dar sentido às minhas ações nesse contexto.

Admito ter sido difícil estabelecer o momento de parar a coleta de dados por estar inserida na concretização das políticas analisadas, pois, direta ou indiretamente, a todo momento, outros dados de realidade invadiam minhas reflexões. Imagino o quão diferente deve ser um processo de pesquisa no qual o investigador pode entrar e depois se ausentar das realidades pesquisadas para compor suas reflexões. Não foi o caso, pois a realidade pesquisada parecia a todo momento “falar” comigo, às vezes gritar, às vezes silenciar.

Acompanhei, em 2005 e 2006, o direcionamento do ProInfo em relação ao papel dos NTEs nas políticas públicas de TIC e Educação, no sentido de atribuir a estes núcleos a função de suporte técnico às diversas ações do MEC, como em cursos de formação de professores em diversas temáticas¹ e no caso da Universidade Aberta do Brasil, e todas as outras ações que utilizam a Plataforma e-Proinfo. Identifiquei o subdimensionamento da função dos NTEs nas políticas públicas educacionais e a desvalorização dos profissionais que atuam como multiplicadores que deixam de propor ações significativas para apenas auxiliar os cursistas na utilização das ferramentas da Plataforma e-Proinfo. Em relação às realidades analisadas, isto vem consolidar uma tendência dessas políticas mesmas na definição da função dos núcleos, já explicitada no Capítulo 5. Minimizar a ação dos multiplicadores representa uma opção política, no sentido de neutralizar a ação dos sujeitos que concretizam as políticas de TIC e Educação, os quais deixam de propor cursos/formações e passam apenas a ser suportes

¹ Exemplificam tal situação o curso de Formação de Gestores, realizado em 2005, e o curso Diversidade e Relações Étnicas na Educação, a ser realizado em 2006.

técnicos dos cursos, embora eles tenham investido na busca de conhecimentos e formação² que legitimam uma ação mais significativa nesta área.

Também ficou um pouco de frustração porque o recorte da pesquisa exclui outras abordagens, diante da amplitude de informações e dados que foram colhidos nestes dois anos. Mas, no tempo-espço institucional a que esteve submetida esta dissertação e diante das próprias limitações do processo de produção do conhecimento científico, considero este texto “o possível”. A riqueza do tema, entretanto, não se esgota nesta pesquisa, que representa um recorte diante de uma realidade tão complexa. O esforço foi para que o recorte fosse bem feito.

Resgato alguns pontos até aqui teorizados e analisados. Primeiramente, a análise da dimensão pública e privada, configurada ao longo da história, adquire aspectos específicos, no caso do Brasil, em relação ao contexto ocidental europeu. Na configuração do capitalismo brasileiro, a relação entre estas duas dimensões se manifesta, até então, pela privatização do público, expresso no caráter privatista do Estado brasileiro. Tal configuração traz consequências para as políticas educacionais no sentido da consolidação do pensamento privatista e do direcionamento dos propósitos educacionais para formação de mão-de-obra para o mercado, sob influência dos organismos internacionais de financiamento. Em relação às políticas de TIC e Educação no Brasil e na Bahia, isto se reflete em propostas tecnicistas que enfatizam o treinamento técnico e não-apropriação das TICs a partir de sua linguagem e implicações sociais. Esta realidade não pode ser vista de forma determinista, partindo apenas de decisões

² A formação e titulação dos multiplicadores e coordenadores foi descrita no item 4.3.3.

emanadas da política federal para o setor, e, neste cenário, a política pública municipal foi importante para explicitar a relevância dos sujeitos que atuam na concretização dessas políticas, dando-lhes outros sentidos e, muitas vezes, subvertendo a perspectiva neoliberal de TIC e Educação.

O segundo ponto em questão é referente à questão conceitual nas políticas públicas de TIC e Educação. Os documentos analisados demonstram a falta de definição conceitual ou um subdimensionamento disto no que expõem como projeto de sociedade. Assim, propostas de diferentes abordagens sobre as TICs são congregadas e legitimadas nas políticas públicas. No contexto baiano, a política municipal fez a opção por abordar as TICs na perspectiva de Lévy, tratando-as enquanto “Tecnologias Intelectuais”; tal opção foi configurada a partir do processo de discussões e formações, iniciado antes da implementação da política federal e que deu a tônica de uma perspectiva mais ampla de inserção das TICs no contexto educacional da rede pública municipal. Por seu turno, há, na política estadual, a ênfase na TE como abordagem adotada para inserção das TICs na rede pública de educação, que prioriza a utilização de *softwares* e aplicativos como recursos para melhoria do ensino. A perspectiva de maior interatividade a partir do potencial comunicacional das redes telemáticas fica restrita à política municipal até então (2006), mas as mudanças de gestão trazem instabilidade para o direcionamento das políticas, desconsiderando, muitas vezes, as opções dos sujeitos que as colocam em prática.

As sugestões que se seguem partem da premissa de que a ação dos sujeitos que operacionalizam as políticas públicas em diferentes funções e hierarquias, apesar dos determinantes políticos, são fundamentais no

direcionamento de tais políticas. Considerar a representação dos sujeitos que atuam na concretização das políticas públicas é algo que acrescentaria mais realidade e a possibilidade de efetivar algumas propostas que, a princípio, trazem aspectos relevantes, mas que esbarram no desconhecimento da realidade por parte dos sujeitos que elaboram projetos/propostas. Assim, a política municipal (PIE) representou a concretização de um diálogo efetivo entre proposta e realidade. Mas penso que a não inserção dos multiplicadores nos processos decisórios parte de um modelo autoritário de condução da políticas públicas em geral, e das políticas públicas educacionais em particular, e não do desconhecimento sobre a importância deste aspecto.

Fica como sugestão aos sujeitos que concretizam as políticas públicas para que resgatem a dimensão conceitual de tais políticas, abrindo momentos para reflexão entre os professores em formação, não restringindo estes momentos a discussões apenas metodológicas e técnicas. Aprofundar as discussões nos processos formativos pode ser um caminho para sensibilizar os professores a cobrarem da esfera pública outro encaminhamento para as políticas, numa perspectiva de democratização com qualidade. A aposta da pesquisa é, realmente, na ação consciente e intencional dos sujeitos que concretizam, quotidianamente, as políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elisabeth de. **ProInfo**: Informática e formação de professores. Secretaria de Educação a distância. Brasília: SEED, 2000.

ALVES, Lynn; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Cadernos do Mestrado em Educação nas Ciências**: Educação, Novas tecnologias e Currículos, Injuí, UNIJUÍ. v.1, n.1, 1996.

ALVES-MAZZOTRI, A. J. e GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Thomson, 1999. p. 129-178.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. Estudo de caso: seu potencial em Educação. In: _____ **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 18-25.

APPIAH, Kwame A. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da cultura. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10.ed. Rio de Janeiro: forense Universitária, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Programa de Informática da educação do Estado da Bahia**. Salvador, jan. 1997

BAHIA. Secretaria de Educação. Decreto n° 8.259, de 21 de maio de 2002. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Salvador, 21 maio 2002.

BAHIA. Secretaria de Educação. Decreto n° 7.380, de 22 de julho de 1998. Cria o Núcleo de Tecnologia Educacional e o Centro de Apoio Pedagógico para Deficientes Visuais, altera a tipologia de escolas e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**. Salvador, 23 jul. 1998.

BARRETO, Raquel Goulart. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 10-28.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, Norberto. A grande dicotomia: público/privado. In: **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 13-31

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Informática na Educação**: diretrizes. Brasília: SEED, nov. 1996.

BRASIL/ MEC/ SEED. **Recomendações Gerais para preparação dos Núcleos de Tecnologia Educacional**. Brasília:SEED. 14. jul. 1997

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília, set. 2002.

CHAUÍ, Marilena. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, A. (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 345-390.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Programa Nacional de Informática na Educação: novas tecnologias, velhas estruturas. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 120-144

D'ÁVILA, Cristina M. Conhecimento compartilhado no espaço colaborativo das comunidades virtuais de aprendizagem. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 265-273, jul./dez. 2004.

DEBRAY, Régis; FINKIELKRAUT, Alain. As técnicas e o humanismo. In: BAYLE, F. et. al. **O Império das Técnicas**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 213-230.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 4.ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 1990.

FERREIRO, Emilia. O mundo digital e o anúncio do fim do espaço institucional escolar. **Revista Pátio**, ano 4, n. 16, p. 9-11, fev/abr 2001.

FONSECA, Dirce. **O pensamento privatista em Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILLI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 26 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENTILLI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Vânia Paganini Thueller. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 111-177

GORDON CHILDE., V. **A evolução cultural do Homem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1971.

HERNANDEZ, Fernando. **A importância de saber como os docentes aprendem**. Revista Pátio, ano 1, n. 4, abr. 1998. Disponível em <<http://www.revistapatio.com.br/patioonline/patio.htm>> Acessado em 18.out.2002

JACOMY, Bruno. A habilitação das habilidades. In: BAYLE, F. et. al. **O Império das Técnicas**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 37-46.

JANICAUD, Dominique. Críticas Filosóficas das Tecnociências. In: BAYLE, F. et. al. **O Império das Técnicas**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 203-212.

JONASSEN, David. **O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtiva**. Em aberto, Brasília, v. 16, n. 70, p. 70-88, abr./jun. 1996.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28.ed. 5. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIGUORI, Laura M. As novas tecnologias da informação e da comunicação no

campo dos velhos problemas e desafios educacionais. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia Educacional: políticas, histórias e propostas.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.78-97.

LIMA Jr., Arnaud. Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 241-474, jul./dez., 2004.

LION, Carina. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia Educacional: políticas, histórias e propostas.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 23-36.

MAGGIO, Mariana. O campo da tecnologia educacional: algumas propostas para sua reconceitualização. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia Educacional: políticas, histórias e propostas.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 12-22.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos.** Tradução de Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

MÍDIA e ACM: debates. Disponível em:
<<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/lq230520013.htm>> Acesso em 13 mar. 2006.

MOURA, Ana Maria de; AZEVEDO, Ana Maria Ponzio; MEHLECKE, Querte. **As Teorias de Aprendizagem e os recursos da Internet auxiliando o professor na construção do conhecimento.** Disponível em:
<http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=17> Acesso em: 26 mar.2006.

NORONHA, Olinda Maria. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, Ivani(Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa: Dos planos e discursos à sala de aula.** Campinas, SP: Papyrus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Romualdo. Educação pública e privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade.** São Paulo: Xamã, 2005. p. 155-166.

OLIVER, Roland. A experiência africana: da pré-história aos dias atuais. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

PERRIN, Jacques. Por uma cultura técnica. In: BAYLE, F. et. al. **O Império das Técnicas**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 103-110.

PICON, Antoine. O dinamismo das Técnicas. In: BAYLE, F. et. al. **O Império das Técnicas**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 25-35.

PONS, Juan de Pablos. Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional. In: SANCHO, Juana M. (Org.). **Para uma Tecnologia Educacional**. Tradução de Beatriz Affonso Neves Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 50-71.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

PRETTO, Nelson de Luca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 29-53.

PRETTO, Nelson. **Proposta de projeto**: Informatização das escolas públicas baianas. Ver. 1,2. 26 dez. 1996.

SADER, Emir. A hegemonia neoliberal na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 35-37

SALVADOR. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Informática na Educação**: Projeto Internet nas Escolas. Salvador, dez. 96.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes**. Salvador, 1999.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Projeto de Implantação do Espaço de Formação Permanente**. Salvador, 2001.

SANCHO, Juana M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, Juana M. (Org.). **Para uma Tecnologia Educacional**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 23-49.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara: onze teses sobre a educação política**. 35 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SHAFF, Adam. **A sociedade informática**: as conseqüências sociais da Segunda Revolução Industrial. Tradução de Carlos Eduardo Jordão e Luiz Arturo Obojes. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.

SHEPS, Ruth. Introdução. In: BAYLE, F. et. al. **O Império das Técnicas**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 15-22

SIGAUT, François. A Tecnologia, Uma Ciência Humana. In: BAYLE, F. et. al. **O Império das Técnicas**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 47-56.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASI, Livia De; WARD. Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-40

STIEGLER, Bernard. A Tecnologia Contemporânea: rupturas e continuidades. In: BAYLE, F. et. al. **O Império das Técnicas**. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirus, 1996. p. 169-178.

TOMMASI, Livia De. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMASI, Livia De; WARD. Mirian J.; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p.195-227.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VIEIRA, Sofia L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: AMARAL, A.; VEIGA, I. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Capinas, SP: Papirus, 2002. p. 13-46

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.